SISTEMAS EDUCATIVOS, CULTURAS ESCOLARES Y REFORMAS: CONTINUIDADES Y CAMBIOS

Antonio Viñao

Contenido

CAPÍTULO PRIMERO

¿Hacia el fin de los sistemas educativos?

El próximo congreso de la *Comparative Education Society in Europe*, a celebrar en Londres en julio de 2002, se plantea en torno a la sugestiva pregunta con la que se inicia este libro. "¿Estamos ante el principio del final de los sistemas educativos tal y como los hemos conocido (y amado u odiado) desde su génesis en el siglo XIX?", se preguntan los organizadores del congreso. Síntomas o indicios de este final serían:

- El desplazamiento de la institución escolar por las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje propiciadas por las tecnologías en la falazmente llamada era de la sociedad de la información y del conocimiento. ¿Cuál será, se preguntan, el futuro de la escolarización ante las nuevas formas de provisión educativa y modalidades de aprendizaje? ¿Cómo serán, donde estarán ubicadas y cómo se relacionarán entre sí las aulas del futuro? ¿Qué sentido y funciones corresponden a la escuela como medio de socialización y conocimiento, añadiríamos, cuando el mayor porcentaje de conocimientos e informaciones recibidos por las nuevas generaciones proceden del ámbito televisivo-publicitario, y es en éste ámbito donde se conforman y configuran asimismo la mayoría de sus intereses y actitudes, de sus representaciones mentales y formas de ver el mundo? ¿No explica ello, en parte, el mayor interés puesto por los poderes públicos y por los diferentes grupos ideológicos en controlar e influir en los medios de comunicación, y el relativo o menor desinterés por lo que sucede en el día a día de las instituciones escolares? ¿Qué nuevas formas de socialización, control y cohesión social están sustituyendo, con mayor eficacia, a las escolares? ¿Qué nuevos modos y procesos de inclusión, exclusión y segmentación se están produciendo en estas nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje?.
- El desplazamiento de las formas de provisión de educación desde el ámbito nacional al local (descentralización), internacional (globalización o mundialización) o a agencias e instancias privadas integradas o no en el sistema educativo formal (privatización).

Responder a estas cuestiones exige ciertas cautelas y precisiones. Y no ya por la diversidad de escenarios posibles, sino por la índole misma de las preguntas y el modo en que habitualmente son formuladas. **En todo caso, la respuesta a dichas cuestiones requiere precisar si la hipótesis del debilitamiento, por desplazamiento, se refiere a los sistemas educativos nacionales, a los sistemas educativos en sentido estricto o sistemas escolares, o a las culturas y formas escolares.**

Respecto de los sistemas educativos nacionales, los procesos de descentralización pueden debilitar su carácter estatal, pero no, por sí mismos, su índole nacional. Un sistema educativo regulado y gestionado por organismos públicos, ya se trate de estados federados, regiones o municipios, puede ofrecer una mayor diversidad territorial y exigir mecanismos de coordinación y cooperación, pero no por ello deja de ser nacional. Otra cosa sucede cuando un determinado país se halla inmerso en un proceso de unificación supranacional, como la Unión Europea, y dicho proceso implica un cierto acercamiento en las políticas educativas nacionales, o la progresiva configuración de políticas y programas de alcance supranacional o tendentes a facilitar el intercambio de alumnos, profesores, estudios y titulaciones. En tal caso podríamos decir, con independencia de su evolución futura, que lo que está en germen es un proceso de formación a largo plazo de un sistema educativo supranacional, próximo, en su concepción, al que existe en un estado federal. Lo mismo podría decirse de los procesos de mundialización. Al fin y al cabo la configuración de los sistemas educativos nacionales ofrece, a escala mundial, tal serie de aspectos y elementos comunes y estandarizados que en ocasiones se ha hablado, y con razón, de la existencia de procesos y tendencias de alcance mundial, más o menos similares, en los sistemas educativos nacionales o, incluso, de la formación y existencia de un sistema educativo mundial (Ramírez y Ventresca, 1992). Un sistema mundial reforzado por el número creciente de organizaciones internacionales, gubernamentales o no, en el ámbito educativo, así como de sociedades y consultores asimismo internacionales (Meyer, 2000; Meyer y Ramírez, 2002), pero que, como expresión de una serie de tendencias y rasgos estandarizados, existe desde el mismo inicio del proceso de formación de los sistemas educativos nacionales. Sólo desde esta perspectiva cabría hablar, como se ha hecho, de una mayor "porosidad" de los sistemas educativos, de una creciente atención en los currículos nacionales por la dimensión internacional de los mismos, o de las también crecientes transferencias, acercamientos e interpenetraciones transnacionales de dichos sistemas (Green, 1997, p. 171).

Por otra parte, las políticas privatizadoras aplicadas en algunos países por gobiernos neoliberales no deben inducir a engaño. Primero, porque suelen ir acompañadas de políticas centralizadoras e intervencionistas en el ámbito del currículum, en las cualificaciones profesionales (un sector en el que la globalización económica, y sus exigencias en relación con la productividad de la mano de obra, han reforzado el papel desempeñado por los poderes públicos nacionales en la formación cualificada y flexible de destrezas y habilidades), en la organización escolar e incluso en la configuración y funcionamiento de los sistemas educativos. Y segundo, porque las políticas privatizadoras sólo son posibles dentro de un marco legal aprobado desde una instancia política y gubernativa –son, pues, políticas

públicas-, requieren el apoyo e intervención de los poderes públicos, y no ponen en cuestión la existencia del sistema educativo en sentido estricto o sistema escolar. No sólo no lo ponen en cuestión, sino que su existencia, como tal sistema, es una condición indispensable para la consecución de los objetivos de dichas políticas. Al igual que "la globalización 'necesita' de los Estados y éstos 'necesitan' sistemas educativos" (Dale, 2002, p. 87), también las políticas educativas neoliberales necesitan a ambos. Los necesitan hasta el punto de apropiarse de ellos, de patrimonializarlos y utilizarlos de un modo favorable a los intereses, a corto plazo, de las clases o grupos sociales que se benefician de dichas políticas al ver reducida su presión fiscal, recibir financiación pública directa o indirecta para sufragar sus gastos en educación, conferir un carácter asistencial a buena parte de la red escolar de titularidad pública, y limitar la comprehensividad, o escuela común, al mínimo de años posible. **Lo que se aprecia en dichas políticas no es tanto el debilitamiento del Estado o de los sistemas educativos, cuanto un cambio en el papel desempeñado por los mismos en el juego de relaciones entre los diferentes grupos y clases sociales y, de un modo más específico, en los procesos de dominación, hegemonía y legitimación social.** Un cambio históricamente apreciable cuando se compara, como recientemente ha hecho Manuel de Puelles (2002), el papel del Estado liberal en la formación de los sistemas educativos, del Estado del bienestar en la configuración de la educación como un derecho social, y del Estado neoliberal en el desmantelamiento de las políticas sociales anteriores y en la patrimonialización de lo público y de los sistemas educativos.

Otra cosa distinta sucede, podría decirse, cuando las funciones de socialización, formación y transmisión de conocimientos se asignan, cada vez con más amplitud e intensidad, a agencias, empresas o instancias privadas ajenas al sistema educativo formal. En este caso, cabría distinguir, como acertadamente han hecho Vincent, Lahire y Thin (1994), entre la institución escolar y la forma escolar. Su tesis es que, al contrario de lo que en ocasiones se mantiene, lo que está acaeciendo es una progresiva "escolarización" o "pedagogización" de aquellos ámbitos de socialización y formación ajenos al sistema educativo formal. La forma escolar de socialización, de relacionarse socialmente en una actividad de enseñanza y aprendizaje, configurada a partir de los siglos XVI y XVII y caracterizada por la codificación de una serie de saberes y prácticas, la escriturización y la sujeción de los profesores y alumnos a unas reglamentaciones impersonales, ha invadido, según estos autores, otros ámbitos de socialización, enseñanza y aprendizaje. Las actividades formativas a cargo de las familias ocupan cada vez más el tiempo no escolar. Estas actividades, organizadas por instituciones públicas o privadas, y dirigidas por especialistas, adoptan en su configuración formas escolares. Lo mismo sucede con las actividades de apoyo extraescolares, y con las de índole formativa llevadas a cabo desde el mundo empresarial. Las

salidas al exterior de la escuela (visitas, excursiones, etc.) acaban materializándose en actividades típicamente escolares (informes, redacciones, respuestas por escrito a unas determinadas preguntas elaboradas de antemano, etc.). En síntesis, no están surgiendo nuevos modos de socialización y educación, sino que, antes al contrario, lo que está sucediendo es que las formas escolares han sido adoptadas por las agencias educativas no escolares como las únicas formas posibles y legítimas de configurar socialmente las actividades formativas. Este proceso expansivo de las formas escolares, y su condición hegemónica como modo de socialización dominante, junto a la propensión a hacer de cada instante un instante educativo y de cada actividad una actividad educativa, y al creciente reconocimiento social de las clasificaciones, jerarquizaciones y divisiones escolares, serían, en opinión de dichos autores, los elementos constitutivos de esa escolarización o academización que caracteriza a las sociedades postindustriales. No hay que confundir pues, dicen, institución escolar y forma escolar. Esta última no se circunscribe a la primera, sino que opera cada vez con más fuerza en otros ámbitos sociales

Los planteamientos anteriores dejan en el aire varias cuestiones. Por ejemplo, si dicha transferencia de las formas escolares a ámbitos no escolares supone o no cambios importantes en las mismas. O sea, si podemos, en tales casos, seguir hablando de formas escolares. O, por ejemplo, si no estamos también asistiendo a una progresiva adopción, por los sistemas educativos, de términos y categorías mercantiles, bancarias y empresariales de valoración y gestión. O, por último, si dicha tesis es asimismo aplicable a los cada vez más poderosos, por influyentes, ámbitos de socialización y formación generados en torno a la televisión, la publicidad, los videojuegos y el mundo de la música infantil y juvenil. Unos ámbitos que sí entran en competencia y se oponen, por antitéticos, a la institución y forma escolares.

Con independencia de ello, no está de más precisar, para responder a la pregunta inicial y a otras relacionadas con ella, de qué hablamos cuando utilizamos las expresiones sistema educativo o cultura escolar, y qué relación existe entre ambas o entre ellas y el cambio en la educación, las reformas educativas o las innovaciones. **No sea que estemos, más que ante el fin de los sistemas educativos, ante una transformación más de los mismos e, incluso, ante el reforzamiento de algunas de sus características y funciones –por ejemplo, de los procesos de segmentación horizontal y vertical de los mismos- bajo el disfraz de una crisis encubierta, provocada y utilizada en provecho de determinados grupos sociales hegemónicos y privilegiados.** De un modo u otro, este libro no pretende responder a la pregunta inicial. Su objetivo es otro. Sólo busca sentar las bases para plantear dicha pregunta de modo que pueda ser contestada. Para ello será necesario, primero, indagar acerca del origen, consolidación y articulación de los sistemas educativos, así como sobre su evolución,

características, tendencias y fuerzas internas. Después, la atención se desplazará hacia la cultura o culturas escolares, las reformas y las innovaciones, es decir, hacia las continuidades y los cambios en educación. De este modo se mirarán, desde dentro y por dentro, tanto los sistemas educativos como las instituciones docentes y el mundo académico.

CAPÍTULO SEGUNDO

Los sistemas educativos

La génesis, configuración y consolidación de los sistemas educativos nacionales y de los sistemas educativos en un sentido estricto –una distinción que luego aclararé– ha sido uno de las transformaciones más relevantes experimentadas en el mundo de la educación durante los dos últimos siglos en Europa y América, primero, y en algunos países de Asia y África, más tarde. No es un fenómeno, pues, específico de uno u otro país –aunque ofrezca sus peculiaridades nacionales y locales–, o de un grupo de ellos –aunque haya países modelo a los que en un determinado momento otros han imitado o seguido–, sino mundial. Se trata, en todo caso, de un proceso de larga duración cuyos primeros atisbos son ya observables en algunos países –Prusia, Francia, Portugal, Escocia, Inglaterra, Suecia, Imperio Austro-húngaro, Reino de Nápoles,....– a finales del siglo XVIII; que, con distinta fuerza, características y ritmos se configura en Europa y América a lo largo del siglo XIX, y que ya a finales de este último siglo y primeros del XX, así como durante este último, experimentará diversas crisis y reajustes con el fin, sobre todo, de hacer frente a la progresiva generalización de la enseñanza secundaria.

¿Qué queremos decir cuando empleamos las expresiones sistema educativo nacional y sistema educativo sin más adjetivos? ¿Qué implica el paso desde una situación en la que, como afirma Müller (1992, pp. 38-39) en relación con los países protestantes –pero que igual puede decirse de los católicos–, las instituciones educativas se habían organizado "de forma individual y por separado por cada ciudad, aisladas unas de otras por completo y sin compartir ningún objetivo común", a otra en la que "las diversas formas escolares o instituciones educativas" se conectaban entre sí como "partes interrelacionadas", con sus "funciones definidas", de un "sistema"? ¿Qué impulsó este doble proceso de "reorganización y clasificación de las instituciones ya existentes" (Ossenbach, 2002, p. 34) y de configuración de nuevas estructuras y, en algún caso, instituciones, en especial en la enseñanza secundaria? ¿Qué consecuencias tuvo?.

Un sistema, en principio, no es más que "un todo constituido por partes y por las relaciones entre las partes". A ello habría que añadir el hecho de que en un sistema "las experiencias y acciones" de quienes lo integran se entienden y explican a partir de un marco común de referencias, una "red de significados" propios (Schriewer y Harney, 1992, p. 295) que, al disociar al sistema del mundo exterior, le confiere una cierta autonomía y una relativa capacidad para generar productos específicos. Todo ello, además, hace que los individuos que componen el sistema vean el mundo

exterior, de una forma sesgada o simplificada, a partir de las referencias y significados que comparten. En este sentido, el sistema, en cuanto articulación de subsistemas e intereses de los individuos y grupos que lo integran, se convierte en una forma de ver el entorno del sistema y el sistema mismo, de entender la realidad y de reaccionar ante las demandas y requerimientos que proceden del exterior.

La formación de un sistema educativo no es algo instantáneo. Supone unos antecedentes o inicios –incluso intentos fallidos–, una génesis más o menos dilatada en el tiempo según los países, y una fase, asimismo dilatada, de configuración y consolidación. Es decir, una serie de cambios durante un período de tiempo prolongado (Albisetti, 1992a, p. 302). No es, además, un proceso anónimo e inevitable, sino más o menos intencional, buscado, pero en el que se producen efectos no queridos e imprevistos de tal modo que los resultados, en un momento determinado, no suelen coincidir –e incluso a veces se oponen– a los propósitos de quienes los promovieron.

Sistemas educativos nacionales

Los sistemas educativos nacionales implican la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos[*].

Dicha caracterización engloba tanto aquellos sistemas organizados a partir de la acción de poderes públicos de ámbito estatal, regional o local (es decir, centralizados o descentralizados), como aquellos otros en los que el sector privado (un sector privado que cuenta con el apoyo directo o indirecto de los poderes públicos, y que actúa dentro de un marco legal determinado) posee un cierto peso y relevancia cuantitativa o cualitativa. Evita de este modo la confusión, bastante usual, entre sistema educativo nacional y sistema educativo estatal, entre un sistema educativo al servicio de la nación o país en cuestión y otro al servicio del Estado. Dos aspectos que no siempre coinciden y que incluso, a veces, se contraponen. Así

[*] Esta caracterización, más que definición, amplía la ya clásica de Margaret S. Archer (1979, p. 54): “un conjunto, a escala nacional, de instituciones diferenciadas de educación formal, cuyo control y supervisión general es al menos en parte gubernamental, y cuyas partes y procesos integrantes están relacionadas entre sí”.

sucería por ejemplo, como ha indicado Manuel de Puelles (1995, p. 59), en relación con el liberalismo gaditano promotor de un sistema nacional de educación, y el liberalismo doctrinario moderado, el verdadero configurador del sistema educativo español en los años 1834-1857, partidario de un sistema de educación al servicio formalmente del Estado y, de hecho, "de la clase política" que lo dirigía.

Elementos o aspectos básicos del proceso de configuración de dicho sistema nacional serían:

- La consideración de la educación como un asunto de interés o competencia de los poderes públicos, como una cuestión más de su campo de acción e intereses.
- El consiguiente desplazamiento hacia organismos públicos de funciones o tareas hasta entonces ejercidas, de modo no integrado o con un grado de sistematización débil, por instituciones eclesiásticas, societarias o privadas, y, correlativamente, un cierto control o inspección sobre los establecimientos educativos a cargo de grupos o individuos particulares a fin de asegurar su inserción en el sistema establecido.
- La configuración de una administración –central y periférica en el caso del Estado– de gestión, ejecución e inspección. Elementos de dicha configuración serían un presupuesto estable para el mantenimiento del sistema o red de instituciones, un boletín o publicación periódica para la difusión de la legislación, de las ideas en cada momento dominantes y de la gestión efectuada, y un sistema periódico de recogida de información cuantitativa y cualitativa sobre el estado y situación de dicha red.
- La renovación e introducción desde los poderes públicos, mediante planes de estudio u otras regulaciones semejantes, de unos determinados contenidos, disciplinas, métodos y modos de organización escolar.
- La profesionalización de los docentes del sector público mediante su selección, nombramiento y pago por organismos públicos, la creación de unos establecimientos específicos para su formación (academias, escuelas-modelo, escuelas normales), la exclusión legal de la docencia de quienes careciesen del título correspondiente, la dedicación exclusiva a la función docente, y la difusión, entre los profesores, de un *ethos* o conjunto de normas y valores acordes con su estatus social y profesional de agentes públicos o sociales y mediadores culturales.
- La configuración de una red de establecimientos docentes con arreglo a criterios al menos en parte uniformes, pero a la vez diferenciada y jerarquizada internamente por sus planes de estudio y destinatarios, con la pretensión de alcanzar –o sea, encuadrar y clasificar– al menos a toda la población infantil y adolescente. La estructura articulada, en la que se inserta dicha red, de niveles educativos, ciclos y etapas, con sus

requisitos de entrada en cada uno de ellos y grados o títulos finales, constituye el sistema educativo en un sentido estricto.

Sistemas educativos y profesionalización docente

Tanto la génesis de la profesión docente, tal y como ésta se ha configurado en el mundo contemporáneo, como la del proceso de escolarización, son anteriores a la configuración de los sistemas educativos nacionales, es decir, a la consideración de la educación como un asunto de interés público que requiere la intervención de los poderes públicos y, en especial, del Estado.

Los pasos o etapas fundamentales del proceso de profesionalización docente han sido, primero, la dedicación a tiempo completo, o al menos como ocupación principal, a dicha tarea, y, después, la existencia de un soporte o marco legal sobre el ejercicio de la misma, la exigencia de una formación previa específica, especializada y prolongada, y la constitución de asociaciones profesionales. Todos estos aspectos aparecieron y se desarrollaron en la Edad Moderna –incluso algunos con anterioridad–, sobre todo con la Reforma protestante, la Contrarreforma católica y la fundación de órdenes y congregaciones religiosas dedicadas exclusivamente a la enseñanza. La formación de los sistemas educativos nacionales reforzó dichos aspectos y modificó en parte su sentido y alcance. Sustituyó un cuerpo de enseñantes religioso, o bajo el control directo o indirecto de la Iglesia, por un cuerpo laico bajo el control de los poderes públicos, sin que ello implicara, en principio, un cambio fundamental en el conjunto de normas y valores que caracterizaban la profesión docente. Una profesión que en el nuevo sistema permanecía impregnada por el modelo clerical (Nóvoa, 1987, I, pp. 54-55 y 69). Al fin y al cabo, como ha señalado Ian Hunter (1998, pp. 114-115), el "sistema escolar moderno", es el resultado de un "ensamblaje de dos 'tecnologías diferentes de la existencia': el Estado gubernamental y el ministerio cristiano"; su "genealogía" es "una forma de pastoralismo estatal", un "híbrido burocrático-pastoral".

¿Cuál fue el papel desempeñado por los poderes públicos y en especial por el Estado en el proceso de profesionalización docente? ¿De qué forma contribuyeron a conformar dicho proceso en uno u otro sentido?. Los poderes públicos establecieron el marco legal de la profesión: su formación, los requisitos de acceso (diplomas, edad, etc.) y las condiciones de trabajo (horario, retribución, categorías, estatus legal como funcionarios o asalariados, etc.). Sustituyeron un sistema de formación gremial, en el aula con o sin reuniones formativas periódicas (academias) para los candidatos a la docencia y nuevos maestros, o basado en el sistema de las escuelas-modelo, donde los maestros aprendían un nuevo método o modo

de enseñanza en las mismas aulas en las que se aplicaba, por la formación en instituciones docentes –Escuelas Normales u otras instituciones similares– creadas al efecto en las que se combinaba, en una relación nunca bien avenida, la formación en determinadas materias con la pedagógica y ambas, a su vez, con la práctica en unas escuelas anejas. Fijaron un sistema uniforme de formación, selección y nombramiento para quienes se incorporaran a la docencia pública. Al convertirles en servidores públicos, sentaron las bases para sustraerles de las influencias de la población del lugar donde trabajaban y de las Iglesias. Excluyeron legalmente de la actividad docente a quienes no poseyeran los requisitos exigidos para el ejercicio de la misma (es decir, atribuyeron a quienes sí los poseían el monopolio legal sobre un campo profesional concreto), y aseguraron a estos últimos, en ocasiones con carácter forzoso, una clientela. En aquellos países en los que llegaron a crearse cuerpos docentes estatales se les sometió a la disciplina y control estatal, aunque con una relativa autonomía e independencia en comparación con el resto de funcionarios públicos. Una autonomía e independencia exigidas por la misma tarea y reforzadas allí donde el asociacionismo docente se desarrolló antes y con más fuerza, lo que explica en parte las ambigüedades del estatuto de los docentes y facilita la formación de una cultura escolar propia.

La existencia, entre los profesores, de categorías más o menos relacionadas y articuladas ha sido una constante a lo largo de su historia. Diferentes denominaciones (leccionista, institutriz, profesor, maestro, catedrático, agregado, pasante, auxiliar, ayudante, adjunto, titular, numerario, no numerario, sustituto, contratado, interino, asociado, etc.) han reflejado divisiones, jerarquías, situaciones o la dedicación a una tarea, sector o actividad docente específica. La configuración de los sistemas educativos nacionales y de los sistemas escolares supuso el establecimiento de cuerpos o categorías por niveles (en ocasiones también por etapas o ciclos) y su profesionalización por disciplinas o materias de un determinado nivel educativo, sobre todo en las enseñanzas secundaria y superior, y, en la primaria, por grados o etapas (la aparición de maestros especialistas de algunas materias en este nivel es un hecho reciente). La articulación inicialmente dual de dichos sistemas, con una enseñanza primaria totalmente separada del bachillerato por sus objetivos, organización y formas de llevar la clase, propició la configuración de dos mundos divergentes, sin relación y con culturas académicas en muchos aspectos contrapuestas. Hasta tal punto contrapuestas que sus docentes recibían denominaciones diferentes: maestros en un caso y profesores o catedráticos en el otro. El fin del sistema dual y la introducción de la enseñanza integrada o comprehensiva, desde los 11 a los 14, 15 o 16 años, en la segunda mitad del siglo XX, supuso, por lo general, un conflicto entre ambas culturas y docentes que afectaba a la naturaleza o concepción que se

tenía del nuevo nivel o etapa: bien, en unos casos, como una prolongación o ampliación de la escuela básica primaria, bien, en otros, como una antesala preparatoria del ciclo superior de la educación secundaria. Un conflicto agudizado en aquellos casos en los que, como ha indicado Prost (1990, pp. 46-47) en relación con Francia, ambos tipos de docentes tenían que trabajar juntos, por necesidades materiales o institucionales, en el mismo establecimiento o edificio, o colaborar para facilitar el tránsito de los alumnos de uno a otro nivel educativo.

Por otra parte, el establecimiento de divisiones y jerarquías en un mismo nivel educativo ha provocado disfunciones, tensiones y conflictos, en especial cuando dicha división se ha producido o se ha visto agudizada por el incremento, en dicho nivel, de la escolarización, por el consiguiente crecimiento del número de profesores, y por la resistencia de aquellos cuerpos o categorías más elevadas a ampliar de manera proporcional el número de sus componentes. La lógica –por humana– resistencia del cuerpo de catedráticos del bachillerato tradicional a incrementar el número de sus miembros en proporción correlativa al crecimiento de los alumnos, en la España de los años 60 y 70 del siglo XX, fue por ejemplo el origen no sólo de la creación del cuerpo de profesores agregados de bachillerato (una estrategia diversificativa que permitía hacer frente a la avalancha de alumnos sin alterar fundamentalmente el carácter minoritario del cuerpo de catedráticos), sino también del elevado número de profesores interinos y contratados. La disfuncionalidad (en relación con la calidad de la enseñanza, no, como es obvio, de determinados intereses corporativos) que representa el hecho de que en el curso 1972-73 sólo el 23,3 % del profesorado de bachillerato poseyera la condición de numerario, y de que el 76,7 % restante fuera profesor interino, contratado o de materias especiales, se explica a partir tanto de motivaciones financieras inconfesables como del control que dicho cuerpo de catedráticos ejercía sobre el número de plazas ofertadas en las oposiciones y, sobre todo, sobre el porcentaje de plazas cubiertas[*]. Dicha resistencia a integrarse en un cuerpo único para todo el nivel educativo ha llegado incluso a dar un sesgo corporativo a determinadas políticas o reformas educativas. Así, la reforma recientemente planteada en España por el gobierno del Partido Popular aparece teñida, sesgada, por el destacado papel desempeñado en su elaboración por determinados profesores de educación secundaria que tienen reconocida la condición de catedráticos de este nivel educativo. Nada tiene de extraño, por ello, que uno de los elementos clave de dicha reforma sea la creación de un cuerpo de catedráticos de educación secundaria, integrado por quienes tuvieran reconocida dicha condición, un

[*] Como es obvio, lo dicho puede también aplicarse, con algunos matices y variantes, a la enseñanza universitaria tras el fuerte incremento del número de sus alumnos en la España de los años 80 y 90 del siglo XX.

cuerpo al que, en los planes de reforma, se le reconoce cierta preeminencia y distinción académica sobre el resto de los profesores de educación secundaria.

Sistemas educativos y escolarización

Ambos sistemas, el nacional y el educativo en un sentido estricto, estuvieron estrechamente relacionados, en su estructura, expansión y crisis, con la intensidad, motivaciones y ritmos del proceso escolarizador, un proceso que reviste al menos dos facetas. Una de ellas, la más conocida, implica el progresivo paso de todos los niños, adolescentes y jóvenes por la institución escolar como medio de socialización, educación e instrucción. En un primer momento distingue, en cada nivel educativo, a los escolarizados de los no escolarizados. Una vez alcanzada la plena escolarización de un grupo de edad determinado, la distinción es el resultado de su duración en el tiempo y de la diversificación o segmentación horizontal en diferentes modalidades o formas de llevarse a cabo. Pero el proceso escolarizador implica también la extensión de los modos de enseñanza y aprendizaje escolares –descontextualizados o ajenos al aprendizaje *in situ*, realizados al modo escolar, con un título o diploma final– a otros ámbitos sociales y, en especial, a otros aprendizajes no escolares tras el desplazamiento o desvalorización de estos últimos.

Los motivos que explican las características, intensidad y difusión del proceso de escolarización y, en parte, de dichos sistemas, no fueron los mismos en todos los países. El proselitismo ideológico, político o religioso, explica buena parte de la "revolución educativa" acaecida en los países protestantes y católicos en el siglo XVI o, ya en el siglo XX, en algunos de los países llamados socialistas como la URSS, Cuba o Nicaragua. En otros casos, dicho proselitismo ha estado unido a procesos de aculturación étnica o religiosa –auténticos genocidios culturales en ocasiones– como en la España del siglo XVI en relación con los moriscos o, en otros países, en relación con la población indígena, de color o inmigrante.

La expansión de la escolarización se explica, asimismo, por el papel desempeñado por la escuela en la formación de una nación o Estado concretos. Cuando en 1772, Rousseau escribió sus *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*, aconsejó a los polacos que si querían constituir una nación libre de toda dominación extranjera, el "punto decisivo" era que la educación diera "a sus almas la fuerza nacional" y que dirigiera "de tal manera sus opiniones y sus gustos" que llegaran "a ser patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad". Según sus palabras,

"Al abrir los ojos un niño debe ver la patria, y hasta su muerte no debe ver otra cosa [....].

[.....] A los veinte años un polaco no debe ser otro hombre; debe ser un polaco. Quiero que, aprendiendo a leer, lea las cosas de su país; que a los diez años conozca todos sus productos; a los doce, todas las provincias, todas las carreteras, todas las ciudades; que a los quince conozca toda su historia, a los dieciséis todas las leyes; que no haya habido en toda Polonia una bella acción ni hombre ilustre alguno que no le llenen la memoria y el corazón y de los que no pueda dar cuenta al instante [....]. Sus enseñantes serán únicamente polacos" (Rousseau, 1988, pp. 68-69).

Abundan los ejemplos históricos de países que han seguido una estrategia en parte similar. Así, por ejemplo, la escuela estadounidense se planteó ya desde sus inicios, pero sobre todo en el siglo XIX, como el lugar o *melting pot* –el crisol– donde se fundían los hijos de familias inmigrantes de diferentes culturas, lenguas y religiones para formar ciudadanos de una sola y única nación. De ahí la importancia concedida en la institución escolar estadounidense a determinados signos nacionales como la bandera, la imposición del inglés como lengua única y la oposición al adoctrinamiento confesional y a la introducción en el ámbito escolar de signos o elementos propios de una determinada confesión religiosa. O, en otros contextos, el destacado papel asignado, en dicha tarea, a disciplinas tales como la historia y la geografía. Circunstancias, en parte análogas, explican la relevancia otorgada a la institución escolar en los procesos de indigenización llevados a cabo en algunos países de África y Asia tras su descolonización. O, por paradójico que parezca, a que en alguno de ellos, como en Guinea-Bissau, se impusiera en la escuela el idioma del país colonizador –en este caso el portugués–, frente a las propuestas de Paulo Freire a favor del idioma materno, con el fin de evitar los conflictos que hubiera planteado la imposición de uno de los muchos idiomas hablados por los diferentes grupos étnicos que integraban el nuevo Estado.

La estrecha relación entre la formación o fortalecimiento del poder estatal y el proceso escolarizador se hace asimismo patente cuando se advierte el supuesto o real papel desempeñado por este último en el éxito o fracaso bélico-militar de un país determinado o, simplemente, como causa supuesta o real de algún acontecimiento por el que un país considere que ha sufrido algún tipo de humillación o que ha sido superado por otro. La declaración legal de la obligatoriedad escolar efectuada por el gobierno prusiano en 1763 –la primera aprobada por un país europeo– y la expansión de la escolarización y alfabetización en la Prusia del siglo XVIII, se explican, en buena parte, cuando se conectan con el objetivo político-militar de expansión territorial de la monarquía prusiana. Las vigorosas propuestas de Fichte, efectuadas en sus *Discursos a la nación alemana,* para establecer un nuevo sistema educativo alemán que ante todo produjera alemanes, y que constituyera el germen de la nueva nación alemana, se

entienden mejor cuando se sabe que dichos discursos fueron pronunciados tras la derrota de Jena de 1806, en un Berlín donde todavía retumbaban las botas de los soldados del ejército napoleónico. Las reformas educativas y la expansión de la escolarización llevadas a cabo en la Francia de la III República –en especial las leyes de Jules Ferry de 1882– fueron en parte una respuesta a la derrota sufrida en 1870 por los ejércitos franceses frente a los alemanes. El llamado "desastre" de 1898 provocó en España una reacción que condujo a la creación, muchas veces pedida con anterioridad, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y a una serie de reformas efectuadas en los primeros años del siglo XX, tales como la creación de escuelas graduadas, la ampliación del currículum de la enseñanza primaria o el paso del pago de los haberes del magisterio primario desde los presupuestos municipales a los estatales. Detrás de la *Education Act* inglesa de 1870 hubo, como se verá, diversas motivaciones, pero la pobre imagen ofrecida por Inglaterra en el ámbito de la educación, de la ciencia y de la tecnología, en comparación con otros países, en la Exposición universal de París de 1867 constituyó un argumento en favor de la misma hábilmente utilizado por sus promotores. Por último, el lanzamiento del Sputnik soviético en 1957 produjo tal impacto en los Estados Unidos que reforzó el ya creciente intervencionismo federal en educación, mediante una serie de programas para la reforma y mejora del sistema educativo generados por la *Defense Education Act* de 1958, así como la expansión de la escolarización en la educación secundaria. En todos estos casos –y en otros que pudieran señalarse– una derrota militar, el declive o pérdida de la supremacía industrial o científica o una crisis nacional, hicieron volver los ojos hacia el sistema educativo y promovieron reformas intervencionistas fortalecedoras del poder y papel de los poderes públicos, en especial del Estado, en los asuntos educativos, así como, según los casos, nuevos impulsos en los relacionados procesos de escolarización y sistematización.

No fueron éstas las únicas motivaciones que promovieron el proceso escolarizador. Durante el siglo XIX hubo otras dos, de índole político-ideológica, ampliamente argumentadas por los liberales reformistas y radicales: la necesaria y "adecuada" educación del ciudadano exigida por la extensión del derecho al voto, y la no menos necesaria y "adecuada" formación de la clase obrera frente a los intentos de los sindicatos y grupos revolucionarios de articular una red propia de centros culturales y formativos. La conexión entre alfabetización –es decir, escolarización– y derecho al voto era tan patente para los liberales gaditanos que en el artículo 25 de la constitución de 1812 excluirían de dicho derecho a quienes no supieran leer y escribir a partir de 1830. Dicha disposición establecía en definitiva no la soberanía de la propiedad, como haría más tarde el liberalismo doctrinario al propugnar el sufragio censitario, sino la

de la educación y la escuela. Lo que venía a decir era que el derecho al voto, el ejercicio de la ciudadanía, exigía la escolarización de todos los niños y adolescentes. Algo que los liberales *whigs* ingleses desde Lord Brougham hasta Kay-Shuttleworth, pasando por los utilitarios benthamitas y los radicales, como John Stuart Mill, expresaron en repetidas ocasiones. Incluso hasta hacerles decir, como haría este último en su autobiografía, que

> "esperaba ansiosamente que el owenismo, el sansimonismo y todas las doctrinas contrarias a la propiedad pudieran extenderse entre las clases más pobres, no porque yo creyera ciertas estas doctrinas o deseara que se pusieran en práctica, sino para que las clases superiores pudieran llegar a ver que tenían más que temer de los pobres cuando eran ineducados que cuando estaban educados (Mill, 1921, 167-168).

Como ha dicho Brian Simon (1992, p. 153), "las medidas inglesas relativas a la educación popular en el siglo XIX estuvieron con frecuencia relacionadas específicamente con la extensión del sufragio". Dado que dicha extensión era necesaria para que "las clases medias (burguesía) obtuvieran el control del Parlamento y derrocaran al gobierno de la aristocracia (o intereses de los hacendados)", el único modo de asegurarse de que dicho voto iba a ir en la dirección que exigían sus intereses (los de las clases medias) era educando a las masas. De ahí que la extensión del derecho al voto a la clase media de las zonas industriales, aprobada en 1832, fuera seguida por una *Education Bill* de 1833 que concedía subvenciones estatales para las escuelas primarias, y que la *Education Act* de 1870, que implicaba un reforzamiento del intervencionismo público en la educación, mediante la creación de las juntas locales específicas (*Local Educational Authorities*), fuera la respuesta educativa a la extensión del sufragio efectuada en 1867 en favor de los artesanos y trabajadores especializados.

Diversas políticas escolarizadoras han sido, asimismo, consecuencia de políticas sociales y económicas más amplias. La génesis y difusión de las escuelas de párvulos, primero en Inglaterra a partir de 1816, y después en Francia –1826–, Suiza y Bélgica –1827–, Dinamarca e Italia –1828–, Prusia y Holanda –1830–, Portugal –1834–, Suecia –1836–, España –1838–, Polonia –1839– y otros países europeos y americanos en el primer tercio del siglo XIX, fue la respuesta del reformismo filantrópico y social al fenómeno de la industrialización, al trabajo femenino asalariado en el hogar o fuera del mismo, y a la necesidad de "moralizar" e inculcar hábitos de disciplina y orden a los hijos de la clase obrera desde su más tierna infancia. Una respuesta pensada en principio para los niños y niñas de dicha clase social, que ampliaba por abajo, en sus primeros años y cursos, el proceso de escolarización, y que configuraba un nuevo nivel educativo con entidad propia, distinto en sus objetivos y organización de la enseñanza

primaria. En otro contexto muy diferente, la política escolarizadora llevada a cabo en España en la segunda mitad de la década de los 60 y en los 70 del siglo XX, basada en la construcción de escuelas comarcales, con transporte y comedor, y el consiguiente cierre de cientos y cientos de escuelas rurales de un solo maestro o maestra, no fue sino una pieza más dentro de una política más amplia de desarrollo económico en la que el éxodo rural, el abandono de los pequeños núcleos de población y la emigración a las ciudades y al extranjero eran algunos de sus elementos fundamentales.

El reverso de las motivaciones e impulsos del proceso de escolarización han sido las resistencias al mismo. Dichas resistencias han tenido asimismo, según los países y momentos, causas muy diversas. Muchas de las críticas efectuadas en la España del Antiguo Régimen contra lo que se consideraba una excesiva proliferación de las escuelas de latinidad y gramática –aquellas que abrían las puertas de la clerecía, la docencia y la burocracia– sostenían que dichas escuelas apartaban de otras ocupaciones consideradas más útiles, como la agricultura o el artesanado. El problema, en este caso, no radica en la veracidad o falsedad de lo argumentado, sino en que dichas críticas procedían, bien de quienes ya habían superado dichos estudios u otros similares, bien de quienes necesitaban mano de obra barata como aprendices, jornaleros, arrendatarios, criados, etc.. El temor a que un exceso de educación apartara a los vástagos de las clases media-baja y baja de aquellas tareas para las que estaban por su condición predestinados, ha sido uno de los argumentos más utilizados por determinados miembros de las clases altas para oponerse a la difusión del proceso escolarizador en todas sus modalidades. Un temor unido, sobre todo tras el despertar de las ideas socialistas y anarquistas en el siglo XIX, al recelo y al miedo a un posible autodidactismo o formación y lecturas no controladas de la clase obrera y baja, en otras palabras, a la utilización de la educación por dicha clase como una factor de formación societaria y concienciación social.

Pero no toda la oposición al proceso escolarizador ha procedido de las clases y grupos sociales acomodados. La libertad de enseñanza y descentralización educativa adoptadas en España durante el sexenio democrático, tras la revolución de octubre de 1868, fue aprovechada por muchos pequeños municipios de las algunas zonas rurales, sobre todo en Galicia y los Pirineos, para cerrar sus escuelas –un cierre que, según las estadísticas oficiales afectó al 8 % de las existentes en España– y echar a los maestros, o para sustituirlos por personas sin formación o cualificación alguna dispuestas a desempeñar dicha tarea por una retribución inferior. La desescolarización fue la respuesta de dichos municipios a una institución –la escolar- que veían como un lujo inútil: una institución impuesta por el Estado, costosa y de escasa o nula utilidad inmediata. El mismo movimiento socialista tuvo en principio una actitud ambivalente ante la

escolarización pública, y el anarquismo mostró siempre su oposición a una escuela pública, estatal o local, inclinándose por la creación de una red propia de escuelas racionalistas o libres.

En tiempos más recientes, el movimiento más teórico que real de la desescolarización, promovido por Ivan Illich en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, y el más real que teórico de la enseñanza en el hogar (*education at home*), auspiciado en las últimas décadas por algunos padres en Estados Unidos y unos pocos países de escolarización generalizada, como reacción frente a la misma y reivindicación de la soberanía educativa de los padres, constituyen asimismo formas de resistencia a un proceso social cada vez más difundido y hasta ahora poco cuestionado. Este último movimiento ofrece dos versiones, a veces coincidentes. En unos casos, se trata de padres cuyas ideas religiosas les hacen preferir la educación familiar a la proporcionada en las instituciones escolares públicas o privadas. En otros, de familias en las que los cónyuges poseen un alto nivel educativo y medios tecnológicos –Internet– para poder suministrar una educación en el hogar que estiman de mayor calidad que la escolar. De un modo u otro, la relativa generalización de esta opción no escolarizadora, allí donde se ha producido, ha generado una cierta formalización de las actividades educativas (encuentros, revistas, páginas *web*, planificación conjunta de actividades formativas, padres que desempeñan el rol de profesores) a través de las asociaciones que agrupan y ponen en relación a quienes optan por ella. Asociaciones que, en su labor propagandística y justificadora de su opción en favor de la educación doméstica, no dudan en aludir, entre otras razones, a las "personas relevantes", es decir, de las clases acomodadas, que en su día fueron "enseñadas por sus padres o por medio de un tutor en lugar de ir al colegio", o al hecho de que dicha educación "evita el fracaso educativo y ciertas influencias negativas de la cultura juvenil" y "tiene como resultado un buen nivel de conocimientos académicos"[*].

Por último, las políticas neoliberales y privatizadoras, abogan (en un contexto en el que las clases y grupos hegemónicos disponen de otras formas de control y proselitismo, así como de desmovilización social, menos costosas para sus bolsillos) por el desmantelamiento del Estado social o del bienestar y la reducción temporal de la escolarización universal y obligatoria. Como se dice en la ponencia "Ejes para una reforma" educativa, presentada en 1998 en un seminario celebrado en la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES), laboratorio de ideas del Partido Popular, uno de dichos ejes es la reducción de la escolaridad obligatoria desde los seis a los doce o, a lo sumo, catorce años, y, la sustitución de la escolarización universal y obligatoria "por la acreditación

[*] Párrafos tomados de la página *web* (www.geocities.com/crecersinescuela) del movimiento Crecer sin Escuela.

de los conocimientos y de los hábitos de socialización que se establezcan como objetivos de ese período de educación básica" (Martínez López-Muñiz, 2001, p. 332). Es decir, de unos conocimientos y hábitos adquiridos fuera del espacio escolar, en otros espacios sociales.

Sistemas educativos y factores políticos (el caso español)

Fueran cuales fueran las motivaciones del proceso escolarizador, el hecho es que el paralelo proceso de configuración de ambos sistemas educativos, y en especial –pero no sólo– de los sistemas públicos o nacionales de educación, estuvo condicionado en todos los países en los que dicho proceso se produjo, no sólo por factores económicos y sociales, sino también políticos y, más en concreto, por la formación del Estado. Incluso en aquellos países en los que dicho sistema estuvo en buena parte gestionado por autoridades u organismos locales. Como ha señalado Manuel de Puelles (1995, p. 38), comentando la obra de Andy Green, *Education and State Formation. The Rise of Educational Systems in England, France and the USA* (London, The MacMillan Press, 1990), es éste un doble proceso interactivo en el que "la existencia de diferentes procesos de formación del Estado [....] explica el diferente desarrollo de los sistemas educativos nacionales" y, a su vez, "el diferente desarrollo de los sistemas educativos europeos es uno de los factores importantes a tener en cuenta a la hora de esclarecer el desigual desarrollo de los Estados modernos europeos". Para esclarecer esta interacción entre Estado, o poderes públicos, y sistema educativo analizaré, con algunas referencias comparativas a otros países, el caso español.

Uno de los rasgos característicos de la educación en la España de finales del siglo XVIII y primeros años del XIX es la inexistencia de un sistema educativo tal y como éste se configuraría a mediados del siglo XIX y ha perdurado, con diversos cambios, hasta nuestros días. Ello no extraña si se tiene en cuenta que, como se ha dicho, la creación de dichos sistemas educativos es un proceso que, con mayor o menor fuerza y con una u otras características, se inicia en unos pocos países justamente en dichos años, consolidándose a distinto ritmo y modo a lo largo del siglo XIX.

Algo asimismo consustancial a la política ilustrada española de las tres últimas décadas del siglo XVIII es la ausencia, en el ámbito de la educación, de una acción estatal más o menos coherente, decidida y sistemática al estilo no ya de la llevada a cabo, por ejemplo, en la Prusia de Federico el Grande o en otros Estados alemanes, sino de la ideada y aplicada por el Marqués de Pombal en Portugal y por José II en Austria, es decir, en otros países católicos. Dicha ausencia es consecuencia, a su vez, de la débil presencia en la Ilustración española, y en la política gubernamental, de la idea de que la educación era un asunto de interés

nacional que requería la intervención de los poderes públicos y, en especial, del Estado. Una idea sólo presente, de un modo claro y consecuente, en unos pocos ilustrados como Pascual Vallejo, Joaquín Traggia o Cabarrús.

La ausencia, entre los políticos ilustrados, de una concepción nacional-estatal de la educación, y la paralela debilidad estructural e institucional de los poderes públicos en relación con dicho asunto, explica, asimismo,

- Que las reformas emprendidas estuvieran ligadas, desde sus orígenes y en su desarrollo, a un personaje o agente circunstancial (Pérez Bayer para los colegios mayores, Mayans para la universidad, Olavide y Tavira para las universidades de Sevilla y Salamanca, respectivamente).
- Que afectaran, por separado, a establecimientos concretos (Reales Estudios de San Isidro, Real Instituto Asturiano) careciendo de una perspectiva global que implicara la integración de los diferentes establecimientos docentes en una estructura de niveles educativos básicos (enseñanzas primaria, secundaria y superior, enseñanzas técnicas y especiales) conectados entre sí.
- Que se buscara más la promoción y el fomento que la acción directa del Estado o corporaciones municipales.
- Que los recursos afectados procedieran, en general, de impuestos indirectos sobre el consumo o detracciones ocasionales y específicas sobre determinadas rentas, aportaciones familiares, bienes municipales o de los mismos establecimientos docentes, temporalidades de los jesuitas expulsos, y, en último término, de las aportaciones voluntarias de la nobleza, el clero y las clases acomodadas, bien de modo particular, bien a través de corporaciones concretas tales como las sociedades económicas o las juntas de caridad. Que, por tanto, se tratara de recursos de asignación específica y temporal, en ocasiones no realizables, sin que en ningún momento llegara a existir un presupuesto estatal de educación (el primero, al menos sobre el papel, sería el elaborado por la Dirección General de Estudios en 1822 durante el trienio constitucional), o un impuesto o asignación comprometida de modo general para tales fines (como en el caso de las reformas pombalinas en Portugal, o como proponía Floridablanca en su *Instrucción reservada* de 1787), o sea, unas bases financieras estables y homogéneas en las que asentar las reformas.
- Que la administración estatal del Antiguo Régimen se mostrara incapaz de obtener datos e información sobre el número, estado situación y rentas de las escuelas de latinidad existentes en el país en 1763, 1767, 1772, 1776 y 1777, y en 1790 sobre las escuelas y la enseñanza de las primeras letras. En otras palabras, que careciera de una estructura y de agentes territoriales y centrales propios para llevar a cabo esta tarea previa a cualquier reforma.

- Que las reformas, en suma, produzcan una impresión general de dispersión e intermitencias, de avances y retrocesos, de fuerte contraste entre lo propuesto y lo llevado a cabo.

Además, como se ha dicho, de que dichas reformas contaran, como pieza fundamental, con las aportaciones de la nobleza, del clero y de las clases acomodadas, y con determinadas rentas eclesiásticas, en muchas de ellas (en especial en las relativas a la educación del pueblo llano y la enseñanza de la agricultura y las primeras letras) se proponía la utilización, como agentes responsables de su aplicación, del clero secular e incluso regular. Pueden señalarse excepciones a este criterio, como la de Cabarrús con su propuesta de una educación nacional, pública y laica, o incluso matices, pero, como ha mostrado Jéan-René Aymes (1986), tanto Arroyal como Floridablanca, Campomanes, Jovellanos, Sarmiento y el Olavide de *El Evangelio en triunfo*, reservaban un papel fundamental al clero –y a sus edificios y rentas– en sus programas de reforma. A estos nombres podían añadirse los ya citados de Vallejo y Traggia, o alguna obra no incluida en su análisis por Jéan-René Aymes, como el *Discurso sobre los labradores españoles* de Campomanes. Pero es en el título del epígrafe XXVI de la *Instrucción reservada* de Floridablanca, de 1787, donde mejor se resume esta cuestión: "Necesidad de que el clero sea ilustrado". Necesidad inexcusable e imperiosa. Sólo de ese modo se dispondría de un agente menos gravoso para el erario público –sostenido con rentas eclesiásticas– y de una red institucional consolidada de parroquias, ermitas y conventos, es decir, de edificios, recursos y personas. En definitiva las propuestas ilustradas de reforma y mejora educativa precisaban, para llevarse a cabo, bien la configuración de una administración estatal con sus agentes periféricos, responsable de su ejecución, con la consiguiente supresión o reducción del clero regular y desamortización eclesiástica de sus bienes –como posteriormente harían los primeros gobiernos liberales–, algo que quedaba fuera de sus planteamientos y posibilidades, bien la constitución de una Iglesia nacional con un clero formado y al servicio de la política gubernamental. De un modo u otro ello implicaba la configuración de un sistema educativo nacional. En otro caso estaban abocadas al fracaso.

Si se analiza en el caso español la génesis del sistema educativo nacional se aprecia que, tras los fracasados intentos de 1812-1814 y 1820-1823, sería en el período 1834-1857, es decir, entre los inicios de la revolución liberal y la culminación legal del proceso –la ley Moyano de 1857–, cuando se produjeron los acontecimientos que caracterizan, tal y como lo hemos descrito, un proceso de este tipo. Así, en 1834 se creaban las comisiones provinciales, de partido y de pueblo de instrucción primaria, dependientes del Ministerio de Fomento o de lo Interior que había sido establecido en 1832; en 1846 la Dirección General de Instrucción Pública, en el seno de dicho ministerio, que sería el antecedente del ministerio del

mismo nombre creado en 1900; y en 1849 el cuerpo de inspectores de enseñanza primaria. Como órgano de comunicación e información educativa aparecería asimismo, en 1841, el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*. En el ámbito de la estadística escolar habría que esperar a 1846, tras los fracasados intentos de 1835, 1836 y 1840-1842, para disponer de datos e información medianamente fiables. En 1839 se crearía la primera Escuela Normal para la formación de los maestros de enseñanza primaria, a la que seguirían, hasta 1845, otras 41 más establecidas en las capitales de provincia, y en 1846 la Escuela Normal de Filosofía para la formación de profesores de segunda enseñanza, por desgracia suprimida en 1852. La primera escuela de párvulos, un nuevo nivel educativo con escaso desarrollo posterior, sería creada en 1838, y el primer Instituto de la también recién configurada segunda enseñanza en 1835. En 1868 el país contaba con 66 Institutos de los que 59 habían sido creados entre 1835 y 1849 y un poco más de la mitad –36– como consecuencia del plan de estudios de 1845, obra de Gil de Zárate, por entonces jefe de la Sección de Instrucción Pública del Ministerio de lo Interior y en 1846 primer director general de instrucción pública, y de sus colaboradores Revilla y Guillén. Por otra parte, los sucesivos planes de estudio de 1836, 1845, 1847, 1849, 1850, 1852 y 1857 regularon la estructura del nuevo sistema educativo y establecieron los contenidos y organización de la enseñanza media y universitaria, mientras que una ley y su reglamento de 1838, en cuya elaboración intervendría Pablo Montesino –uno de los más destacados ideólogos e impulsores del nuevo sistema–, regulaban dichos aspectos en la enseñanza primaria. La ley Moyano de 1857, culminación del proceso, usualmente considerada como la ley fundadora del sistema educativo español, sólo vendría a consolidar legal y formalmente las reformas anteriores.

Para que tales hechos se produjeran fue necesario previamente, tras la muerte de Fernando VII acaecida en 1833, que tuviera lugar una fase de normalización política con la amnistía y vuelta de los liberales exiliados, unas reformas político-administrativas –el reforzamiento del recién creado Ministerio de Fomento, la división del país en provincias y el establecimiento de las diputaciones provinciales– y, sobre todo, la desamortización eclesiástica, a partir de 1836, que facilitó en parte el sostenimiento financiero y material de los nuevos Institutos de segunda enseñanza y de las Escuelas Normales mediante la adscripción a los mismos de unos pocos edificios, propiedades y rentas de los conventos desamortizados.

Todo lo descrito, realizado en buena parte bajo los principios de secularización, uniformidad y centralización, tal y como serían expresados por Gil de Zárate en su libro *De la instrucción pública en España*, editado en 1855, puede producir en el lector una impresión de consistencia y fuerza

en lo que se refiere a la formación del sistema educativo nacional en España. Un análisis más detallado muestra sin embargo su debilidad y relativo retraso, no tanto legal como de hecho, en comparación con otros países como Francia –nuestro teórico modelo administrativo y educativo–, Alemania, Inglaterra o Estados Unidos, así como su posición en general ligeramente adelantada en relación, como ha destacado Gabriela Ossenbach (2001), con los países iberoamericanos.

Dicha debilidad puede apreciarse en diversos aspectos significativos. Uno de ellos sería el retraso o no establecimiento de las comisiones provinciales y locales de instrucción primaria creadas legalmente en 1834. Quince años más tarde, en 1849, muchas comisiones locales, en especial en los pequeños núcleos de población de las zonas rurales, no se habían constituido o, caso de haberlo hecho, no se reunían nunca. Algunas comisiones provinciales se reunían de forma episódica. La guerra carlista, la inestabilidad política y la oposición clerical al nuevo régimen liberal dificultaron y retrasaron en algunas provincias –Cataluña, Castellón, País Vasco– el funcionamiento de los nuevos organismos periféricos de la incipiente administración educativa. De hecho ésta careció de agentes territoriales específicos hasta la creación del cuerpo de inspectores de enseñanza primaria en 1849 y, aun entonces, su escaso número –un solo inspector por provincia– en relación con las funciones atribuidas, y las dificultades que ofrecía su desplazamiento y visita a todas las escuelas de la provincia correspondiente, hicieron que la realidad contrastara, una vez más, con las expectativas depositadas en este cuerpo. Un cuerpo creado a imagen y semejanza del establecido en Francia catorce años antes, en 1835, donde, a diferencia de lo sucedido en España, ya se le había asignado en 1837 un cuerpo de subinspectores con el fin de colaborar en la realización de las tareas que se le habían encomendado.

La carencia de información fiable y completa sobre el estado y situación de la educación es, sin duda, uno de los aspectos donde mejor se aprecia la debilidad comparativa del sistema educativo establecido por el nuevo régimen liberal en España. Si la información significa poder, y el poder se manifiesta y hace visible allí donde se pregunta e inquiere, es decir, en aquellos ámbitos de la vida social en los que se considera necesario intervenir y, por tanto, conocer y estar informado para actuar, uno no puede menos que limitarse a consignar la debilidad, en este punto, de la administración educativa liberal. Basta, por ejemplo, leer las anuales *Minutes* del *Committee of Council on Education* londinense, de las que la primera aparecería en 1840, los informes asimismo anuales del *Board of Education* del Estado de Massachussetts, elaborados por su secretario, Horace Mann, desde 1837 a 1848, o los de cualquiera de los secretarios de otras juntas estatales estadounidenses de la primera mitad el siglo XIX –y de la segunda o de los primeros decenios del siglo XX–, para percibir el

contraste entre el detalle de sus datos cuantitativos o la abundancia de consideraciones críticas y propuestas de reforma que contienen, y las incompletas y poco fiables estadísticas educativas de la España de la primera mitad del siglo XIX o la ausencia en las mismas de análisis cualitativos.

Ya desde sus inicios, en 1813, 1820 y 1821, el régimen liberal había intentado conocer en España, sin mucho éxito, la situación educativa del país. Tras la última estadística educativa del Antiguo Régimen, la de 1830-31, realizada en los últimos años del reinado de Fernando VII, la nueva administración liberal no estuvo en condiciones de ofrecer una estadística similar –puramente cuantitativa y limitada a una pequeña serie de datos básicos– hasta mediados del siglo XIX. Las estadísticas de 1835, 1836 y 1840-42 no se completaron y los datos reunidos son escasamente fiables. Habría que esperar a 1858 para que dicha administración, tras los ensayos imperfectos de 1846, 1848 y 1850, editara la estadística, esta vez rigurosa, completa y más detallada, del quinquenio 1850-55 inaugurando las series estadísticas quinquenales desgraciadamente interrumpidas en 1885 (Guereña y Viñao, 1996). De ahí que, en contraste con el caso francés donde ya se dispone de información cuantitativa sobre el proceso de alfabetización desde 1830 y sobre la escolarización en la enseñanza primaria desde la década 1810-20 (aunque sólo a partir de 1833 se considere fiable), y en la secundaria desde 1820, estos mismos datos no se hallan disponibles, en España, hasta 1860 para la alfabetización –los datos de 1841 son sólo globales, para todo el país– y la escolarización en secundaria, y hasta el período 1846-1855 para la enseñanza primaria.

La interrupción en 1885 de las estadísticas quinquenales iniciadas en 1850, sería una muestra más de la debilidad y desinterés estatal por la educación en unos años en los que la mayoría de los Estados europeos habían regularizado ya la producción de estadísticas educativas. De nuevo habría que esperar a 1903 para que se llevara a cabo un nuevo censo escolar limitado a las escuelas públicas. Sólo en 1906, tras el atentado de Mateo Morral, bibliotecario de la Escuela Moderna de Barcelona, contra Alfonso XIII, el recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes decidiría llevar a cabo un censo de las escuelas privadas existentes con el fin controlar y clausurar las de ideología librepensadora o anarquista, es decir, para la represión y persecución de las mismas. Nada ilustra mejor la debilidad de la administración educativa estatal, y su ignorancia de la realidad educativa del país, que las palabras pronunciadas en el Parlamento, en diciembre de 1906, por el titular de dicho Ministerio:

> "La idea que presidió para la redacción de la Real Orden de Agosto [....] no era otra que sacar a la luz todos los establecimientos docentes que, con un carácter laico,

con un carácter neutral diría yo, y no laico, con un carácter neutral o con carácter religioso, se habían abierto sin autorización de nadie [....]

[....] Gracias a aquella modesta obra ministerial salieron a la luz un sinnúmero, miles, y la estadística la tengo aquí, miles de establecimientos de todas clases que estaban hacía tiempo abiertos y dedicados a la enseñanza, sin que el Poder público tuviera la menor noticia, ni de los fundadores, ni de los programas, ni del profesorado, ni de su constitución, ni de su orientación en la labor docente" (Guereña y Viñao,1996, p. 242).

Si los requerimientos de información y la publicación periódica de los correspondientes informes pueden tomarse como un buen indicador del grado de control y visibilidad del poder público en relación con un ámbito social concreto, la construcción de edificios específicos para la realización de aquellas tareas en las que dicho poder se manifiesta directamente, constituye otro buen indicador, más visible, del nivel de consolidación de dicho poder, así como de su autonomía y de la relevancia concedida a su intervención en un ámbito determinado. Si la "educación pública", como había dicho Agustín Argüelles en el discurso preliminar de la Constitución de Cádiz, debía ser un asunto nacional y uno de los "primeros cuidados" de los representantes del pueblo, dicha apropiación de este campo de acción por el poder público estatal o local debía hacerse ostentóreamente visible mediante edificios que fueran los nuevos templos de la nación –los "templos patrióticos" de que hablara el conde de Cabarrús en sus *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*, escritas en 1792–, y que mostraran de forma material, en su diseño y emplazamiento, su condición de tales. De hecho, las exposiciones universales del siglo XIX convirtieron las salas destinadas a mostrar los avances educativos de cada país en un muestrario de edificios, mobiliario y material escolares.

En lo que a los edificios se refiere, los primeros libros sobre el particular, tras el de Joseph Lancaster publicado en 1811 con el título de *Hints and Directions for Building, Fitting up, and Arranging School-rooms on the British System of Education*, aparecerían en Inglaterra, Estados Unidos y Francia en los años 20, 30 y 40 del siglo XIX. En cuanto a las publicaciones oficiales o relacionadas con la administración pública, Horace Mann en su primer informe anual de 1838, como secretario del *Board of Education* de Massachussetts, incluía en un anexo un informe especial sobre edificios escolares, y en 1848 Henry Barnard, por entonces *Commissioner* para las escuelas públicas de Rhode Island, publicaría su monumental *School Architecture or Contributions to the Improvements of the School-Houses*, una obra que en 1854 había ya alcanzado su sexta edición, a la que seguirían, en 1851, *Practical Illustrations of the Principles of School Architecture* y, en 1868, *School Architecture: Plans for Graded Schools*. La inclusión de planos de edificios de nueva planta en

las ya citadas *Minutes* del *Committee of Council of Education* londinense, o en los informes anuales de las administraciones educativas estatales en Estados Unidos, contrastan asimismo con la casi total ausencia de referencias al tema en la literatura pedagógica e informes oficiales de la España del siglo XIX. Los dos primeros libros sobre el particular publicados en España serían obra de dos arquitectos, Francisco Jareño y Alarcón y Enrique María Repullés y Vargas, y aparecerían respectivamente en 1871 y 1878. Asimismo, si Francia y Bélgica contaban ya desde 1850 y 1852, respectivamente, con una reglamentación específica sobre el emplazamiento y construcción de los edificios escolares, habría que esperar a 1905, tras el fracasado intento de 1869, para encontrar en España una disposición similar. El que los primeros Institutos de segunda enseñanza y Escuelas Normales se ubicaran por lo general en edificios eclesiásticos desamortizados o universitarios puede explicar este desinterés por el tema en lo que a la segunda enseñanza y las Escuelas Normales se refiere, pero también puede entenderse como un síntoma de la incapacidad de los poderes públicos estatal y provinciales para construir edificios de nueva planta que sirvieran de símbolo y expresión material del nuevo sistema educativo. Sólo así se explica, por ejemplo, que hasta 1900 no se pusiera, gracias a iniciativa municipal, la primera piedra, en Cartagena, del primer edificio construido en España para albergar una escuela graduada cuando dicha organización escolar contaba ya con edificios específicamente construidos para ella desde 1847 en Estados Unidos y desde 1872 en Inglaterra. O que hasta 1912 no se publicaran, por la administración educativa estatal, los primeros modelos oficiales para la construcción de escuelas, y que no se creara hasta 1920, en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, una Oficina Técnica de Construcción de Escuelas. O, por último, que en 1935, treinta años después de la introducción en España de la escuela graduada, sólo el 17 % de las unidades escolares pertenecieran a este tipo de escuela.

La debilidad comparativa del Estado liberal configurado en la España de mediados del siglo XIX y, en especial, del sistema educativo generado por el mismo no pueden explicarse a partir de un solo factor o causa. La situación heredada no era, desde luego, la más propicia. En 1831 los niveles de escolarización alcanzaban, tras el descenso provocado por la guerra de la Independencia, los del año 1797 (Guereña y Viñao, 1996, pp. 100-101). La guerra supuso el cierre y en algunos casos la desaparición o ruina de la práctica totalidad de las instituciones educativas. El exilio afrancesado y el liberal afectaron a los intelectuales, escritores, científicos y profesores más abiertos a las ideas revolucionarias y reformistas. La depuración del profesorado y del magisterio llevada a cabo tras el trienio constitucional (1820-1823) abortó cualquier conato de renovación, reforma o introducción de las ideas, métodos e instituciones educativas que en aquel

momento estaban difundiéndose en Europa tales como la enseñanza mutua, el método pestalozziano, las escuelas de párvulos o las Escuelas Normales. La situación de partida era pues muy deficitaria.

El hecho de que desde 1831 a 1855 se duplicara el número de alumnos asistentes a las escuelas de enseñanza primaria elevando la tasa de escolarización de la población de 6 a 13 años del 24,7 % al 40,6 %, explica que, incluso desde posiciones ideológicamente cercanas al incipiente socialismo, se dijera, hacia 1860, que la creación de las Escuelas Normales y el incremento del número de escuelas habían sido, en el ámbito de la instrucción primaria, "la gran obra de la revolución" (Garrido, 1865-67, II, p. 1170). Este esfuerzo escolarizador, que prueba la relativa eficacia del nuevo sistema implantado, era no obstante insuficiente para situar el país al nivel de los países del Norte y Centro de Europa. La desfavorable situación de partida, junto con las debilidades de dicho sistema y la contrarrevolución ya en marcha cuando las anteriores palabras fueron escritas, no hicieron posible la continuidad del impulso innovador de los primeros años tras el advenimiento del régimen liberal. La guerra civil y el carlismo foralista dificultaron en un principio la consolidación en el país del nuevo sistema educativo. La derrota militar del carlismo constituiría el objetivo político prioritario ante el que cualquier otro –el educativo entre ellos– quedaba en un segundo plano. La política educativa excesivamente centralista y uniforme –siguiendo el modelo francés– de los años 40 del siglo XIX, hizo que buena parte de la burguesía periférica siguiera manteniendo o creara sus instituciones educativas propias –las Juntas de comercio– al margen del sistema que se estaba estableciendo, o que determinadas poblaciones con cierta tradición histórico-educativa se opusieran al nuevo sistema al ver suprimidos sus establecimientos docentes en provecho de otros nuevos que se establecían en la capital de la provincia.

Todo ello puede ser cierto, pero la causa fundamental de la debilidad del Estado liberal, y del sistema educativo por él creado, fue su contemporización y alianza, tras el enfrentamiento inicial, con la Iglesia católica, la institución clave en el semiarticulado y diversificado modo anterior de organizar la enseñanza. Que de ello fueron conscientes algunos cualificados espectadores contemporáneos de lo que estaba sucediendo, lo muestran dos citas. La primera de ellas, ya casi clásica en la historia de la educación española, corresponde a las palabras finales de un artículo –*Education in Spain*- de Blanco White publicadas en 1831 en la revista *The Quarterly Journal of Education*:

"El sistema de educación en España tiende pues a ensanchar, año tras año, la brecha que ya divide al país en dos partes completamente irreconciliables [....]. Si cualquiera de estos dos bandos tuviera suficiente poder para subyugar al otro, la fiebre

intelectual del país sería menos violenta y cabría esperar alguna crisis en fecha no muy lejana; pero ni la Iglesia ni los *liberales* (pues tales son, en realidad, los dos bandos que se enfrentan) tienen la más remota posibilidad de desarmar al adversario. La contienda continuará, desgraciadamente, por tiempo indefinido, durante el cual los dos sistemas rivales de educación que existen en ese país proseguirán la tarea de convertir a una mitad de la población en extraña, extranjera y enemiga de la otra" (Blanco White, 2002, p. 283).

La segunda cita fue escrita hacia 1855 y corresponde a Gil de Zárate, primer Director general de Instrucción Pública y autor en buena parte del plan de estudios de 1845 y de algunas de las reformas educativas liberales:

"Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado [.....] es en suma hacer soberano al que no debe serlo [....].

La cuestión, ya lo he dicho, es cuestión de poder. Trátase de quien ha de dominar a la sociedad: el gobierno o el clero" (Gil de Zárate, 1855, I, pp. 117, 118 y 146).

La configuración de un sistema educativo nacional impulsado desde los poderes públicos, en especial desde el Estado, implicaba el enfrentamiento con la Iglesia católica. La fortaleza del primero suponía el debilitamiento de esta última, y viceversa. No había ni habría manera de compatibilizar dos procesos contrapuestos, salvo en un Estado totalitario de signo nacional-católico como sucedería durante la dictadura franquista. Se ha hablado, y es cierto, de la debilidad de la clase media española del siglo XIX para implantar un sistema educativo de características y niveles semejantes a los de los países más desarrollados. "Un Estado débil, una clase media debilitada políticamente y una clase hegemónica [aristocracia, jerarquía eclesiástica, burguesía comercial y financiera, altos mandos civiles y militares, clase política, terratenientes, caciques locales] poco interesada en la educación explican, [....], un desarrollo anómalo del sistema educativo liberal, lo que se hará sentir a lo largo del siglo XIX, y gran parte del XX" (Puelles, 1995, p. 61). Todo ello es cierto, pero exige profundizar más en el papel crucial desempeñado en este hecho por la Iglesia católica como institución política e ideológica, como el mismo Puelles ha hecho en otros trabajos posteriores (Puelles, 2002). Una de las características diferenciales del liberalismo español, frente al de los países más avanzados, sería no el repliegue ideológico hacia el mesocratismo, el sufragio censitario o el conservadurismo moderado de buena parte del mismo, sino el repliegue o estancamiento en el proceso secularizador y en el impulso de expansión educativa que se aprecia sobre todo a partir de 1850. Una vez alcanzado el poder, y efectuadas algunas reformas

revolucionarias –en especial, la desamortización– había llegado el tiempo de la moderación y el orden. El sistema educativo sería diseñado según los esquemas e intereses de esas clases altas enriquecidas con la desamortización, el crecimiento urbano, la especulación financiera y las obras públicas. De ahí que, en el contexto de un proceso de desmantelamiento de los iniciales fervores revolucionarios, tras una serie de disposiciones de índole moderada aprobadas en los años 1845 a 1848 –leyes de culto y clero, ayuntamientos y electoral, reforma tributaria y código penal–, tras la implantación del sufragio censitario, la supresión de la milicia nacional, y la creación de la guardia civil, se optara más por los medios tradicionales de control social –ley y orden, policía y justicia, Iglesia católica– que por el recurso a la educación como instrumento de moralización, adoctrinamiento y disciplina de las clases trabajadoras. El resultado final sería un sistema educativo débil e insuficiente, aunque a algunos les pareciera excesivo lo realizado.

El nuevo orden político, y con él el nuevo sistema educativo, necesitaba ser bendecido y santificado. En especial, tras los fenómenos revolucionarios europeos de 1848. El concordato de 1851 se encargaría de ello. Con el concordato la Iglesia, en un momento de contrarreforma educativa –planes de 1850 y 1852, reconocimiento de los Seminarios como establecimientos de enseñanza secundaria, pase de las cuestiones educativas al Ministerio de Gracia y Justicia, freno del proceso de creación de Institutos, intentos de supresión o reducción de las Escuelas Normales, supresión de la Dirección General de Instrucción Pública–, y tras el restablecimiento en 1848 de las relaciones diplomáticas con el Vaticano, consideraba la desamortización un hecho consumado, para tranquilidad de los nuevos propietarios de los bienes recién adquiridos. A cambio establecía las bases que aseguraban a la Iglesia la subsistencia parcial a costa del presupuesto estatal y una posición social y económica privilegiada. Por lo que respecta al ámbito educativo, reconocía el control eclesiástico sobre la definición de la ortodoxia religiosa de cualquier enseñanza, así como el derecho de inspección correspondiente sobre toda ella. La alianza entre el moderantismo, las nuevas clases medias altas enriquecidas con el nuevo orden liberal y la Iglesia católica, en interés de ambas partes, estaba sellada. La posterior expansión de los colegios de órdenes y congregaciones religiosas durante la Restauración monárquica, en la segunda mitad del siglo XIX, y sobre todo en las primeras décadas del siglo XX tras la leyes anticongregacionistas francesas de Waldeck-Rousseau (1901) y Combes (1902), fortalecería dicha alianza al precio de crear, dentro del sistema nacional de educación, un subsistema independiente y privilegiado por los poderes públicos y las clases alta y media-alta, que minaba los fundamentos y la expansión de dicho sistema. Un subsistema que, además, tendía a situarse al margen del marco legal

general y a buscar una posición privilegiada dentro del mismo. De este modo no sólo se configuraba un subsistema educativo a la medida de las necesidades e intereses de dichas clases sociales, sino que también se remodelaba el conjunto del sistema en el seno del cual aquél se afirmaba como el modelo a imitar y seguir. Es decir, como el subsistema que con el tiempo, con una relativa modernización y acomodación a las características de una sociedad cada vez más secularizada, llevada a cabo en las primeras décadas del siglo XX y tras el concilio vaticano II, ya en las décadas de los 60 y 70 de dicho siglo, y con la ayuda de subvenciones estatales, se presentaría ante el imaginario social, en los años finales del siglo XX, como la clase de establecimiento –privado, concertado, confesional– que aseguraba una "buena" educación y el éxito social.

Las pruebas de la incompatibilidad entre el desarrollo de un sistema educativo nacional y de un subsistema, en el seno del mismo, de índole eclesiástica –todo lo diversificado y modernizado que se quiera, pero eclesiástica- fueron ya evidentes desde los inicios del primero. Los conflictos entre los Institutos de segunda enseñanza y los Seminarios eclesiásticos por acoger a la población estudiantil de este nivel de enseñanza fueron mucho más allá de lo educativo. La identificación entre dichos Institutos y el régimen liberal, y la índole relativamente secularizada de los mismos, constituía a los ojos de buena parte del clero un peligro moral que sólo los Seminarios y más tarde los colegios confesionales podían evitar. Los continuos intentos y forcejeos posteriores de estos colegios por no someterse a exigencias o requisitos sobre el profesorado u otros aspectos, o por conceder cursos y grados con independencia y sin sujeción a control alguno, por configurar, en suma, no un subsistema dentro del sistema nacional, sino un sistema independiente del mismo, fueron causa de buena parte de los debates –libertad de enseñanza, polémica del Estado docente– y conflictos político-religiosos de la segunda mitad del siglo XIX y del siglo XX.

En el ámbito de la enseñanza primaria la estrategia eclesiástica fue diferente. Aquí de lo que se trataba, en principio, era de que las Escuelas Normales no proliferaran -como se estableció en 1847 –o desaparecieran –como se aprobaria en 1868 por el partido neocatólico–, de que sus planes de estudio ofrecieran una formación exigua –como establecía el Reglamento de 1843–, de que los maestros y maestras no tuvieran un estatus social superior al de los párrocos, de que estuvieran sometidos al mismo y de que fueran de hecho sus auxiliares en todo lo relativo a la catequesis, asistencia a la misa dominical y otras prácticas religiosas de la infancia y adolescencia. Más tarde dicha estrategia se completaría, bien con la dirección y control de algunas Escuelas Normales por una determinada congregación religiosa (como sucedería con las de Huesca y Palma de Mallorca), bien con la creación de centros de formación propios para los

profesores de sus centros docentes, una vez que estos quedaban exentos de la posesión del título estatal correspondiente. Esto último es, por ejemplo, lo que harían los escolapios a partir de 1848, con el apoyo y financiación estatal. Sus colegios "normales" provinciales, coronadas por unas "casas centrales" de formación durante la Restauración, serían el antecedente de posteriores Escuelas Normales de naturaleza privada congregacional, sobre todo femeninas, desde las que formar al magisterio público o privado. Todo ello combinado con la expansión, en la enseñanza primaria, de las escuelas y colegios dependientes de los párrocos o, sobre todo, a cargo de las órdenes y congregaciones religiosas.

Desde una perspectiva comparada, más amplia, la posición y el papel desempeñado por las iglesias protestantes o católica en cada país y momento, fue uno de los elementos que condicionaría, junto con el papel del Estado y el juego de relaciones de fuerza entre las distintas clases y grupos sociales, la configuración de los sistemas educativos nacionales y el proceso de escolarización. Allí donde hubo una Iglesia más o menos oficial, sostenida por el Estado, como en Inglaterra, Francia, Italia y España, el sistema educativo ofreció un menor grado de desarrollo, al menos en lo que a la escolarización de las clases trabajadoras y bajas se refiere, que allí donde, como en Nueva Inglaterra (después Estados Unidos) o los Países Bajos, las distintas confesiones religiosas tuvieron que competir entre sí para conseguir adeptos y el apoyo de las autoridades civiles. Ambas situaciones de monopolio ideológico y control, con el apoyo estatal, o de competencia, explican asimismo la diferente adopción por la Iglesia católica, según los países y circunstancias, de estrategias respectivamente maximalistas o minimalistas (también calificadas estas últimas de pluralistas). En el primer caso, como sucedió en España, dicha Iglesia defendió, con mayor éxito que la Iglesia anglicana en Inglaterra o que la misma Iglesia católica en Francia, el control eclesiástico sobre el sistema educativo en su conjunto, o sea, sobre la red pública y la privada, así como la mayor independencia operativa posible respecto de cualquier poder público, dentro de dicho sistema, para sus establecimientos docentes. Sin embargo, allí donde no gozaba de supremacía social y política, como en los Países Bajos o en los Estados Unidos, defendió la pluralidad, la no intervención estatal y la libertad de enseñanza (Swaan, 1991, pp. 243-246). Algo no extraño en una institución que ya durante los siglos XVI al XVIII se había opuesto terminantemente, con el apoyo inquisitorial, a la lectura de la Biblia en lengua vulgar, allí donde era la Iglesia oficial, como en España, al mismo tiempo que promovía dicha práctica, siguiendo el ejemplo de las iglesias protestantes, allí donde, por imperar el pluralismo religioso, como en Bohemia u otros países, tuvo que competir con ellas para ganar adeptos.

En todo caso, la tesis de Swaan debe ser completada con la de quienes, como Andy Green (1990), destacan el papel y fortaleza del

Estado, como elemento impulsor de la génesis y configuración de los sistemas educativos y del proceso escolarizador, y la incapacidad de la iniciativa privada para llevar a cabo la generalización de la educación elemental o básica sin el apoyo estatal. En este caso, el inferior desarrollo de la educación de base en Inglaterra o España durante el siglo XIX, en comparación con Prusia o Francia, se explicaría también, en el caso inglés, por la inhibición estatal en dicha cuestión, al optar por la escolarización privada de iniciativa en general eclesiástico-filantrópica, y en el español, por la debilidad, asimismo comparativa, del Estado nacional.

CAPÍTULO TERCERO

Los sistemas educativos en sentido estricto (estructuras, procesos, tendencias)

Uno de los rasgos característicos del proceso de formación de los sistemas nacionales de educación es, como se dijo, la configuración de una red de establecimientos docentes con arreglo a criterios en parte uniformes, pero a la vez diferenciada y jerarquizada internamente por sus planes de estudio y destinatarios, con la pretensión de alcanzar, encuadrar y clasificar al menos a toda la población infantil y adolescente. La estructura articulada de niveles educativos, ciclos y etapas en la que se inserta dicha red, con sus requisitos de entrada en cada uno de ellos y grados o títulos finales, constituye el sistema educativo en un sentido estricto, también llamado en ocasiones sistema escolar.

La formación de los sistemas educativos, así entendidos, implica un doble proceso de sistematización y segmentación, es decir, de articulación interna y diferenciación vertical y horizontal. La *sistematización* no es un acontecimiento instantáneo, sino un proceso con sus ritmos y su evolución. Normalmente se inicia a partir de una situación en la que conviven diversos tipos de establecimientos aislados, en general autónomos, de características no uniformes y escasamente relacionados. Así, en la España de finales del siglo XVIII y primeras décadas del XIX, aparte de las escuelas llamadas "de amigas" –una especie de guarderías a cargo de mujeres sin titulación–, de las escuelas de primeras letras, para niños, y de las escuelas de niñas –dos mundos inconexos–, existían las escuelas de latinidad y gramática –municipales, de fundación o privadas como las dos anteriores–, leccionistas o preceptores privados dedicados a la educación doméstica –habitual entre las clases altas–, seminarios eclesiásticos –algunos de los cuales estaban habilitados para conferir grados universitarios–, los llamados Reales Estudios de índole estatal, colegios de distintas órdenes y congregaciones religiosas, colegios privados, colegios de humanidades –surgidos tras el Reglamento general de 1826–, y universidades mayores y menores, con estudios propios de las facultades mayores y de la facultad menor o de Artes, es decir, de lo que después serían la enseñanza universitaria y la segunda enseñanza. Los únicos grados académicos –bachiller, licenciado, doctor– eran conferidos por las universidades. Además de ello existían la formación profesional gremial, una amplia diversidad de establecimientos y cátedras de formación profesional y técnica a cargo de las juntas de comercio y las sociedades económicas, o costeadas con impuestos y rentas específicas, y algunos establecimientos científicos, al margen de las universidades, con cátedras asimismo costeadas con muy diversas rentas.

Todo este abigarrado conjunto de establecimientos ofrecía una amplia diversidad de estatutos, bases financieras y organización y en muchos casos, como ya se ha dicho, de reformas aisladas e independientes entre sí.

La sistematización inicial del nuevo sistema educativo se articularía en España –al igual que en otros países– en torno a una estructura muy simple, pero dual, con una segmentación asimismo muy definida para el reducido grupo de edad de 10 a 13 años escolarizado; es decir, con una división del sistema educativo "en segmentos paralelos o 'trayectorias' que se diferencian tanto en los planes de estudio como en el origen social de los alumnos" (Ringer, 1992, p. 27): una enseñanza primaria para las clases populares que para muchos terminaba, si es que empezaba, a los 9 o 10 años, y una segunda enseñanza o enseñanza media, que comenzaba a esta misma edad, sin valor ni orientación profesional alguna, y cuyo único objetivo era abrir la puerta de los estudios universitarios. Esta triple división vertical –primaria, secundaria, superior– dejaba en principio fuera del sistema las enseñanzas profesionales o técnicas, en sus distintos niveles y modalidades, y las Escuelas Normales, a veces integradas de modo un tanto asistemático en el cajón de sastre de las enseñanzas unas veces llamadas "especiales" y otras "profesionales".

Esta estructura inicial se diversificaría con el tiempo. En su base integraría, como un nivel independiente, las escuelas de párvulos. La enseñanza secundaria, una creación de los nuevos sistemas emergentes, se formaría a su vez a partir de la integración en un solo nivel de establecimientos en principio dispares. En el caso de España, por ejemplo, de las escuelas de latinidad y gramática, de los colegios de humanidades, de los colegios no universitarios en general y de las Facultades de Artes. No obstante, este nivel intermedio, la verdadera creación original del sistema, se segmentaría ya a mediados del siglo XIX en algunos países con el fin de atender a las necesidades de formación de destinatarios diferentes. En Francia, por ejemplo, en 1863-65 la reforma de Victor Duruy crearía la enseñanza secundaria "especial" o "profesional" sin latín. En Prusia, y más tarde en Alemania, nacerían a principios del siglo XIX las *Realschulen*, y hacia 1870 las *Oberrealschulen* o escuelas secundarias modernas sin latín. Un intento en parte similar, auspiciado en España por los krausistas –Fernando de Castro, Francisco Giner de los Ríos– y aprobado legalmente en 1868, tras la revolución de octubre de ese mismo año, no podría sin embargo materializarse. En otras ocasiones se distinguiría entre un ciclo o etapa inferior de la secundaria y otro superior con un examen intermedio de paso de una a otra. La diferenciación entre lo que se ha dado en llamar "instituciones determinantes" (Steedman, 1992) o establecimientos de elite normalmente privados, como las *public schools* inglesas, que constituirían la cúspide del sistema en la educación secundaria, y que de este modo pasarían a ser, para los demás establecimientos de este nivel, el modelo a

imitar o al que acercarse, configuraría un modo más de segmentación o diversificación jerarquizada del sistema educativo. Asimismo, en los años finales del siglo XIX y primeros del XX, se articularía en algunos países una enseñanza primaria superior con una cierta orientación profesional o preprofesional, o sea, con un sentido o finalidad distintos de la primaria en general y de la secundaria. Con ello se pasaría de un sistema dual a otro triádico formado por una educación secundaria de elite o clásica, una educación secundaria moderna o técnica sin latín, que pretendía asemejarse cada vez más a la anterior, y una educación primaria superior desde la que en ocasiones (como se pretendió establecer en España en 1930 y se acordaría en 1966), podría accederse, tras su finalización y a veces un examen previo, al tercer curso del bachillerato. Sería, por otra parte, en el siglo XX cuando la enseñanza técnica superior –que había nacido en principio fuera del sistema– se integrara en la universidad o adquiriera rango y formas organizativas universitarias, y cuando la formación profesional y técnica no universitaria se integrara asimismo, siquiera de modo incompleto –con la excepción las Escuelas de Artes y Oficios creadas a principios del siglo XIX– en los sistemas educativos configurados en el siglo anterior, como un nivel o segmento paralelo a los últimos cursos de la primaria y a los primeros de la secundaria. En Francia, por ejemplo, a consecuencia de las disposiciones aprobadas en 1949, y, en España, de la ley de formación profesional de 1955 tras los intentos fallidos de 1924 y 1928. Por último, el sistema se completaría con la aparición, a mediados del siglo XIX, de las escuelas de adultos cuyos destinatarios iniciales, al menos en España, serían los adolescentes y jóvenes que no habían acudido a la escuela o que lo habían hecho durante escaso tiempo. Más tarde, ya en el siglo XX –en especial en su segunda mitad– su público se extendería a la población adulta en general mostrando, en sus objetivos y formas de hacer, un nunca resuelto conflicto entre su carácter escolar y académico, la condición adulta y experimentada de dicho público y su índole asimismo formativa y cultural en un sentido amplio.

Procesos de inclusión y exclusión y progresividad del sistema

La formación estructural de los sistemas educativos con sus niveles, ciclos, etapas, requisitos de acceso a cada uno de ellos y titulaciones finales de los mismos, guarda una estrecha relación con el proceso de escolarización antes referido. Los términos, acuñados por Ringer (1992, pp. 31 y 87), que reflejan y dan cuenta de dicha relación son los de inclusión, exclusión, progresividad y segmentación.

Por *inclusión* se entiende el índice de acceso y utilización global por una población dada de un nivel, ciclo, etapa, curso o tipo de enseñanza. El dato estadístico que mide dicho índice es la matrícula por grupos de edad

en cada uno de ellos. La *exclusión* sería la otra cara: el no acceso, por grupos de edad, a un determinado nivel, ciclo, etapa, curso o tipo de enseñanza. La *progresividad* mide el grado en que los estudiantes de un cierto nivel, ciclo, etapa o modalidad de enseñanza pertenecen a las clases media-baja y baja. Constituye, pues, un índice que refleja la utilización diferencial del sistema escolar por los estratos, clases o grupos sociales de una población dada.

En un cierto sentido, toda la historia de los niveles educativos y formas de enseñanza en los siglos XIX y XX puede hacerse a partir del paso –y de las consecuencias de dicho paso– desde la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizada a lo largo del tiempo, acompañados de procesos de exclusión y expansión compensatoria de otras partes del sistema; es decir, de procesos de diferenciación o segmentación que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión en otras. En especial en lo que a la enseñanza secundaria se refiere, una vez alcanzado un alto índice de inclusión en el nivel primario. La gran transformación operada durante el siglo XIX y los primeros años del XX en la mayor parte de los países occidentales fue la generalización de la escolarización básica dentro de un sistema dual. El gran cambio de la segunda mitad del siglo XX ha sido la generalización del acceso a la enseñanza secundaria y el que, como consecuencia, una tercera parte de los jóvenes accedan a los estudios universitarios cuando en épocas anteriores las oportunidades de acceder a estos dos niveles educativos sólo estaban al alcance de una minoría. Por decirlo de una manera breve, la clave de esta segunda gran transformación ha sido el paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos.

El proceso de inclusión, como han señalado Schriewer y Harney (1992, p. 297), constituye "el indicador más obvio de la transición histórica desde la estratificación a la diferenciación funcional", tanto en el conjunto de la sociedad como en los sistemas educativos. Dicho proceso es una modalidad más de la igualdad formal de acceso de todas las personas y clases sociales a todos los subsistemas sociales como votantes, pacientes, litigantes, estudiantes, etc.. Es, pues, la versión educativa del Estado del bienestar. Una versión que supone el crecimiento cuantitativo y la expansión del sistema educativo en todos sus elementos –más alumnos, más establecimientos docentes, más profesores, más medios materiales y financieros–, pero también otros procesos de diferenciación interna, de segmentación y de devaluación académica y social de aquellos grados o títulos que se generalizan. En sus etapas iniciales la inclusión no va más allá de la apertura de un cierto nivel o tipo de enseñanza a las demandas de las clases media-alta y media. Es en la etapa posterior, al atender las

demandas de las clases media-baja y baja, cuando aparecen los referidos procesos de diferenciación y segmentación, con el fin de distribuir internamente y diferenciar dentro del sistema educativo a la población incluida en el mismo, y de devaluación de los títulos o grados obtenidos.

La mera inclusión o aumento de los efectivos en un nivel, etapa, ciclo o modalidad de estudios, producirá la movilidad académica ascendente –los hijos tendrán un mayor nivel educativo que los padres–, pero no necesariamente la movilidad social ascendente que depende de factores no sólo culturales, sino también económicos, familiares y sociales. La inclusión puede ser una condición que facilita en ciertos casos dicha movilidad social, pero ni siquiera es una condición necesaria de la misma. Sí es, por el contrario, una condición necesaria para que aumente la progresividad de un nivel o modalidad de enseñanza; o sea, el porcentaje de estudiantes en dicho nivel o modalidad que pertenecen a las clases media-baja y baja. Y sí es también una condición necesaria, aunque en este caso no suficiente, para que se incremente la progresividad del sistema educativo en su conjunto. Una progresividad que debe ser medida no mediante porcentajes globales que ocultan las diferenciaciones internas, sino por el porcentaje de estudiantes de las clases media-baja y baja que se hallan inscritos en aquellos niveles, trayectorias o tipos de enseñanza que poseen, dentro del sistema, un mayor prestigio social y académico; o por la diferencia de dicho porcentaje entre los niveles, trayectorias y modalidades más prestigiados y los menos valorados. El nivel más alto de progresividad se alcanzará cuando dichos porcentajes no ofrezcan diferencia alguna, descendiendo conforme aumenten dichas diferencias. La progresividad del sistema exige, pues, una cierta meritocracia y políticas de compensación y discriminación positiva en favor de los alumnos de familias de bajo capital cultural familiar.

La sucesión de ondas expansivas e inclusivas no ha revestido, por lo general, un carácter lineal, sino que ha ido acompañada de movimientos restrictivos y selectivos. El proceso de inclusión en la enseñanza secundaria, iniciado en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX en los países europeos más avanzados, fue el origen de un debate en el que surgirían dos nuevos conceptos: el de “lastre” y el de “proletariado académico” (Albisetti, 1992, pp. 271-274). El “lastre” lo constituían aquellos alumnos, se decía, que seguían sin provecho, y creando dificultades para la buena marcha de la clase, una instrucción o enseñanza para la que no eran aptos. La expresión “proletariado académico” se utilizaba para referirse al exceso de graduados en el bachillerato tradicional o en la universidad que no hallaba un acomodo profesional adecuado a su titulación, y que constituía una posible fuente de protestas sociales.

Ambas expresiones sintetizaban y apoyaban los argumentos de quienes querían preservar la educación secundaria tradicional como una vía

minoritaria de acceso a la universidad. La imposibilidad de mantener dicha situación a largo plazo fue la que hizo que se idearan medidas dirigidas a desviar o contener la demanda social de dichos estudios. Medidas que, en síntesis, se redujeron a:

- Crear otras ramas paralelas de índole técnica, profesional o moderna (proceso de segmentación horizontal).
- Distinguir, en la educación secundaria tradicional, un primer y un segundo ciclo con un examen de paso del primero al segundo (una modalidad más del proceso de segmentación vertical).
- Establecer, en dicha enseñanza, un examen de ingreso y otro final cuya superación confería un título o grado que daba acceso a la universidad.
- Introducir un curso especial de acceso a la universidad a cursar en los establecimientos de educación secundaria.

Procesos de segmentación y graduación

Los procesos de segmentación horizontal y vertical de los sistemas educativos guardan una estrecha relación con los de sistematización, inclusión y exclusión. La *segmentación horizontal* (que es aquella a la que generalmente se alude cuando se utiliza este término) se produce cuando se configuran en paralelo, en relación con la población escolar de una misma edad, dos o más ramas o modalidades de enseñanza. Las tres formas más características de segmentación horizontal, según su orden cronológico de aparición, son:

- El sistema dual, o sea, la configuración de las enseñanzas primaria y secundaria como dos mundos independientes, sin conexión, para destinatarios diferentes, y la bifurcación a los 9 o 10 años entre una y otra.
- La creación paralela en la enseñanza secundaria, junto al bachillerato clásico o tradicional, más académico, de modalidades llamadas modernas, profesionales o técnicas, en las que estaban ausentes las lenguas clásicas y en las que se ponía el acento en las materias científicas y aplicadas al mundo de la industria, el comercio o la agricultura, o, más tardíamente, de una formación profesional posterior a la educación primaria.
- La configuración, en el tramo de edad que va desde los 10 a los 13 años, de una enseñanza primaria superior, con una doble orientación preprofesional o preparatoria para el bachillerato (allí donde se permitía la incorporación posterior al mismo, tras un examen previo, en alguno de los cursos iniciales), junto con el bachillerato clásico, algún bachillerato técnico, e incluso, tal y como sucedía en la España de los años 60 del siglo XX, con una formación profesional inicial o aprendizaje.

La *segmentación vertical* del sistema implica su división en compartimentos estancos y sucesivos que van, según su amplitud temporal, desde los niveles educativos hasta los cursos o grados, pasando por las etapas o ciclos. Una división a veces acompañada de exámenes de entrada o salida y, en el caso de los niveles educativos, de titulaciones diferentes.

Los elementos que definen un nivel educativo son fundamentalmente tres: unos objetivos propios y diferenciados; una clara separación de los demás niveles; y una configuración académica específica que por lo general supone una titulación final y unos establecimientos docentes y profesores asimismo específicos. Unos establecimientos y unos profesores cuya denominación –no está de más recordar el poder constitutivo del lenguaje– les identifica como los que corresponden al nivel en cuestión y les distingue, como tales, del resto. En el caso de los establecimientos, además, les identifica de un modo material, en lo que a los edificios se refiere; y, en el de los profesores, con independencia de que formen o no un cuerpo propio. La configuración de los niveles educativos es, pues, una forma más de ese proceso de creación de identidades y fronteras, límites, inclusiones y exclusiones (por disciplinas, por categorías, por ciclos o grados, por calificaciones) intrínseco a todo sistema educativo. Un proceso, asimismo, de creación de sujetos colectivos mediante la diferencia, el contraste y la categorización discursiva, o sea, mediante un discurso que genera categorías diferenciadoras.

El proceso de *graduación* del sistema educativo, de su configuración vertical en cursos o grados, por lo general anuales, constituye una modalidad más de la segmentación vertical del mismo. Una modalidad íntimamente ligada a la fragmentación del currículum en unidades didácticas independientes y a la génesis y difusión de la enseñanza simultánea a grupos pretendidamente homogéneos y de los exámenes de promoción de curso, es decir, a lo que en el ámbito de la educación primaria se conoce con el nombre de escuela graduada.

La graduación de la enseñanza estuvo unida, en el tiempo, a la aparición de las nociones de curso, grado, grupo, clase, sección o división (Hamilton, 1991a, p. 36). En la enseñanza universitaria fue introduciéndose y difundiéndose paulatinamente desde los siglos XVI al XVIII, consolidándose en el XIX. En las enseñanzas secundaria y primaria fue introducido, al parecer, a fines de la Edad Media y en los Países Bajos, por los Hermanos de la Vida Común, una no bien conocida congregación religiosa. De allí pasaría, en los siglos XVI y XVII y en la enseñanza secundaria, a los colegios protestantes o de órdenes y congregaciones católicas, y, ya en el siglo XIX, a los primeros establecimientos públicos de este nivel educativo. En cuanto a la enseñanza primaria, este modelo organizativo sería implantado por Juan

Bautista Lasalle en los colegios de los Hermanos de las Escuelas Critianas, junto con la enseñanza simultánea, en la Francia del siglo XVII, y posteriormente por los escolapios. Su difusión en la enseñanza pública, en sustitución de la escuela-aula donde un solo maestro atendía, con la ayuda de un auxiliar o de los alumnos de más edad, a un contingente en general elevado de alumnos con edades que oscilaban entre los 5/6 y los 11/12 años, empezó a introducirse, pasando por fórmulas intermedias, en la segunda mitad del siglo XIX y, en España, a principios del siglo XX.

La graduación de la enseñanza, como tantos otros aspectos, precedió en el tiempo a la formación de los sistemas educativos. Incluso, en la enseñanza primaria, se practicó durante algún tiempo, una vez configurados dichos sistemas, con el fin de dividir la escuela-aula, de un solo maestro, en diversas secciones o grados. Sin embargo, conviene distinguir entre graduación de la enseñanza y escuela graduada, pues ésta última no es sino aquella modalidad de la primera en la que la graduación implica la segmentación vertical del sistema en cursos o grados espacial y curricularmente independientes y temporalmente delimitados. La extensión de la escolarización, la ampliación de las materias a impartir en la enseñanza primaria, y la fuerza, como modelo organizativo ya implantado en la enseñanza secundaria y en determinados colegios privados, de la escuela-colegio con varios maestros o profesores y un director, propiciaron la difusión del mismo en la enseñanza primaria pública.

La introducción y difusión de la escuela graduada en los sistemas educativos occidentales, durante la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del siglo XX, fue el resultado, asimismo, de la confluencia de dos aspectos relacionados. Uno de ellos era pedagógico y el otro arquitectónico. El primero implicaba la clasificación de los alumnos en grupos lo más homogéneos posible a fin de facilitar la enseñanza simultánea, la fragmentación del currículum en grados y la especialización o división del trabajo de los maestros. El segundo era la construcción de edificios *ad hoc*, con varias aulas y dependencias, y la asignación a cada maestro de un aula independiente bajo la supervisión del director. Ambos aspectos, unidos y reforzados, explican la implantación de este modelo en Prusia y Estados Unidos, desde mediados del siglo XIX, y en Inglaterra, en especial a partir de 1870, así como en otros países, como Brasil y Argentina, en los años finales del siglo XIX. En Francia y Bélgica, por el contrario, parece que fue en principio el aspecto pedagógico el que estuvo detrás de la introducción de la escuela graduada en la enseñanza pública, y el que hizo surgir, de inmediato, la necesidad de contar con edificios expresamente diseñados y construidos para albergar este tipo de escuelas. En Francia, en pleno debate pedagógico sobre el concepto de "división" de los alumnos y la progresiva sustitución de los métodos mutuo e individual por el simultáneo, Octave Gréard organizó la enseñanza primaria en el

Departamento del Sena, en 1868, en tres "cursos concéntricos" de dos años de duración: el elemental (6 a 8 años), el intermedio (8 a 10 años) y el superior (10 a 12 años), introduciendo la graduación en tres secciones independientes con maestros diferentes y, con ella, la repetición de curso. Años después, en 1882, Jules Ferry extendía este tipo de organización a todo el país (Giolitto, 1983, pp. 81-100). En Bélgica, la reforma de 1880, que dividía asimismo la enseñanza primaria en tres grados de dos o más años cada uno, según un orden concéntrico, para promover la enseñanza simultánea a grupos de alumnos clasificados en función de la edad, sería el origen de la escuela graduada (Depaepe, 2000, pp. 59-61) y de la construcción de edificios escolares adecuados al nuevo modelo organizativo. Su introducción en España tuvo lugar, a título de ensayo, en 1898. Tras sucesivos intentos de extenderlo, con escaso éxito, en 1905, 1910 y 1911, era ya evidente que su difusión exigía la construcción de edificios escolares con tal fin, así como la conjunción de las iniciativas municipales y estatales, además de requerir un importante cambio en la mentalidad y hábitos de trabajo de los maestros. Todo ello implicaba resistencias y obstáculos que explican la lenta implantación en nuestro país de la escuela graduada –en 1923 el 92 % de las escuelas eran no graduadas, en 1935 el 82,4 % y en 1960 el 47 %- y su debilidad organizativa –en 1935, por ejemplo, el 68,9 % de las escuelas graduadas existentes no superaban los cuatro grados. Dicha difusión se vio dificultada, asimismo, por el peso cuantitativo y cualitativo de la población rural y, tras la guerra civil, por el predominio del agrarismo rural y conservador de la dictadura franquista durante los años 40 y 50 del siglo XX. Sería en las décadas de los 60 y 70 cuando, en claro contraste con la política anterior, se promoverían desde el gobierno central el éxodo rural y las migraciones desde los pueblos y aldeas a las ciudades o al extranjero, siendo éste uno de los aspectos clave del modelo de desarrollo económico elegido. Ello suponía, como medidas complementarias, el cierre de la mayoría de las escuelas no graduadas existentes y la forzosa concentración de sus alumnos en las llamadas escuelas comarcales con servicios de transporte y comedor. Sólo así sería posible que en 1975 se viera reducido al 17,5 % el porcentaje de alumnos que permanecían en escuelas no graduadas o en graduadas con un número de grados inferior a los 8 cursos de que constaba la escolaridad obligatoria (Viñao, 1990 y 2001c).

La importancia del cambio producido se advierte cuando se tiene en cuenta que dicho cambio afectaba: a) a la organización, configuración, distribución y usos del espacio y el tiempo escolares, b) a la clasificación y distribución de los niños y maestros, c) a la extensión, uniformidad y graduación del currículum y libros de texto, d) a la organización y gestión de las escuelas (aparición de la figura del director escolar, antes inexistente, y de órganos colegiados de gobierno: claustros o juntas de profesores), y e)

a los modos de evaluación (generalización de los exámenes de promoción de curso o grado y, con ellos, de la figura del repetidor en el contexto, en la España de los años 60, de una concepción tecnoburocrática de la enseñanza) (Viñao, 2001b). Sin embargo, el cambio principal que la escuela graduada supuso en relación con los sistemas educativos en los que se iba implantando e imponiendo como el paradigma de la organización escolar, fue el de la institucionalización en el nivel primario de la segmentación vertical, antes sólo existente en las enseñanzas secundaria y superior. O sea, el de la plena sistematización e incorporación de este nivel de enseñanza a la lógica institucional y selectiva de los sistemas educativos.

Las críticas surgidas ya casi desde sus orígenes por la escuela graduada en relación con la homogeneidad, la uniformidad y los exámenes, o la cuestión de la promoción de curso o grado, producirían a la larga su crisis. Una crisis ideológica, teórica y práctica, que puede observarse en algunos países ya a finales del siglo XIX, que llegaría a España en los años veinte y treinta del siglo XX, que tiene varios frentes y que ha dado lugar a diversas formulas o propuestas alternativas de escasa difusión práctica.

Así por ejemplo, desde los postulados individualistas de la Escuela Nueva, Ferrière (1930, pp. 159-170), en un texto titulado "La higiene en las escuelas nuevas", publicado en 1915, se manifestaba en favor del sistema de clases movibles, es decir, de los agrupamientos según la capacidad en cada materia. A su juicio el sistema preferible era aquel en el que los niños podían estar en un grado determinado en una materia y en un grado diferente en otra, como un paso intermedio hacia el sistema de horario individual que consideraba el más perfecto, aquel que mejor se adecuaba a las necesidades individuales de cada niño. Asimismo, el autor anónimo de la voz "escuela graduada" del *Diccionario de pedagogía*, publicado por la editorial Labor en 1936, decía que las escuelas graduadas atravesaban en España (donde su difusión era mínima) y fuera de ella un período crítico. Dicha crisis, añadía, era consecuencia de la falsedad de la teoría de la clasificación homogénea de los niños. Un niño, decía, no es una pieza, es un ser vivo, y los niños poseen distinta capacidad de recepción, de reacción y de actuación; sus tiempos varían de unos a otros, sus intereses cambian. De ahí que la escuela graduada, con su uniformidad y sus clases supuestamente homogéneas, no respondiera a las necesidades de la naturaleza del niño ni a las de la enseñanza.

La homogeneidad, además, era un supuesto más teórico que real. En muchas escuelas graduadas españolas de los años 20 y 30, e incluso posteriores, podía haber en una misma clase niños y niñas de cinco y seis edades distintas. Allí se juntaban los que llegaban al principio de curso y los que se incorporaban a mediados del mismo, más los retrasados o los repetidores. Surgía entonces de nuevo el fantasma de la división de esa

clase en secciones y la necesidad de que el maestro trabajara de modo independiente con cada una de ellas, es decir, el retorno a la escuela unitaria. Esta realidad iba unida a las críticas formuladas a los exámenes de promoción y a la discrecionalidad y variabilidad de las decisiones tomadas al respecto por los profesores, según que se siguiera el sistema de rotación o de especialización y el juicio que los demás profesores hicieran de su tarea.

Así, en Estados Unidos y en otros países surgirían en los años finales del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX diversos ensayos de individualización de la enseñanza y de ruptura de la uniformidad que implicaba la escuela graduada, allí donde realmente se llevaba a la práctica, con el fin, además, de resolver el problema planteado por el elevado número de repetidores. Ejemplos de dicha prácticas fueron:

- El establecimiento de exámenes de promoción semestrales o trimestrales con el fin de evitar las repeticiones de curso que duraban todo un año académico.
- El llamado “Batavia Plan”, aplicado en el Estado de Nueva York, que suponía la existencia de dos grupos en la misma aula –adelantados y retrasados– con un maestro auxiliar del maestro titular y la promoción de curso de ambos grupos al mismo tiempo.
- El establecimiento de dos grupos paralelos, uno de seis años de duración y otro, para los retrasados, de ocho. Es decir, la fijación de ritmos temporales distintos para alcanzar los mismos objetivos curriculares.
- El establecimiento de tres cursos paralelos con la misma duración –seis años– y currículum en cuanto a las materias, pero no en cuanto a su amplitud (máxima, media y mínima).
- La configuración de clases especiales para los retrasados, torpes, difíciles o necesitados de “ayuda especial”, y la formación de grupos según el nivel de rendimiento con diferencias no ya en la amplitud, sino también en las materias impartidas, o sea, el establecimiento de itinerarios diferentes para cada uno de ellos.
- El llamado “sistema Winnetka”, o escuela sin grados, en el que cada niño seguía el currículum prefijado por igual para todos, sólo que de acuerdo con su propio ritmo individual.
- El “plan Dalton” que organizaba la tarea escolar a partir de un contrato entre el alumno y el maestro para llevar a cabo un determinado trabajo o tarea durante un cierto tiempo –varias semanas o incluso meses–, dejando al alumno que se distribuyera el tiempo y las tareas con la única condición de cumplir el objetivo acordado.

De un modo u otro estas propuestas implicaban una corrección o ruptura de la idea primigenia de la escuela graduada, introduciendo otros criterios de agrupación y organización temporal o espacial de la tarea

escolar. Lo que se buscaba con algunas de ellas era la escuela no graduada, la escuela sin grados o de agrupaciones flexibles que se pretendió introducir en España con la Ley General de Educación, las Orientaciones Pedagógicas que se establecieron en desarrollo de la misma y el programa de necesidades, aprobado en 1971, para la construcción de colegios de Educación General Básica. Dicho programa ofrecía la posibilidad de organizar los espacios escolares de tal modo que se formaran agrupaciones flexibles –pequeños grupos, grupos medianos o grandes grupos de 50 o 100 alumnos–, si bien su elevado coste y las prácticas organizativas habituales impidieron la aplicación de estas ideas. Dos órdenes ministeriales posteriores, de 1971 y 1975, rebajaron las exigencias de dicho programa de necesidades regresándose de nuevo al modelo tradicional de aula de clase.

Una de las formulas más extendidas para resolver algunos de los problemas planteados por la escuela graduada fue la enseñanza por ciclos. Frente a la promoción anual –o semestral– de un curso o grado a otro, la enseñanza por ciclos establecía la promoción automática dentro de un mismo ciclo de dos o tres años académicos. Era al final del ciclo, en todo caso, cuando se decidía si el alumno promocionaba al ciclo siguiente o debía seguir durante algún año más en el que se hallaba hasta alcanzar unos determinados objetivos.

Todo este tipo de propuestas, y otras más que podrían indicarse, se hallaban ya en las Orientaciones Pedagógicas que desarrollaron, en este aspecto, la Ley General de Educación de 1970. Con ellas pasó lo mismo que con algunas otras innovaciones introducidas por dicha ley, como el sistema de fichas o la evaluación continua. El sistema de fichas, combinado con la autoevaluación del alumno, que pretendía individualizar la enseñanza, se convirtió en puro formalismo y fue rápidamente abandonado. La evaluación continua como sistema alternativo al examen de promoción semestral o anual, lo que hizo fue multiplicar los exámenes. La progresión o promoción automática no terminó con el fenómeno de los repetidores, convirtiéndose a lo sumo en un modelo de graduación por ciclos –inicial, medio y superior– de tres años cada uno. Las enseñanzas de recuperación nunca llegaron a generalizarse, y la enseñanza por equipos o las agrupaciones flexibles sólo existieron en la mente de quienes las propugnaron. **¿Qué significa todo ello? Que la escuela graduada había adquirido en España, hacia 1970, tal fuerza como modelo organizativo, que había generado su propia cultura –ideas, mentalidades, teorías, principios, estrategias, pautas, hábitos, rituales y prácticas– impregnando el ambiente escolar, familiar y social. Una cultura –la de la graduación en cursos anuales con exámenes de promoción de curso– que haría fracasar el nuevo, osado y heterodoxo intento de flexibilización que suponía, en la reforma de 1990, la introducción de la enseñanza y promoción por ciclos en la educación secundaria, justo en**

aquel nivel educativo en el que dicha cultura había surgido. Este nuevo intento, llevado a cabo en un contexto y circunstancias escasamente propicias a cualquier cambio o innovación, chocaría de nuevo con la realidad, con las insuficientes medidas de diversificación curricular y atención a la diversidad diseñadas, y con la fuerza de la tradicional segmentación vertical por grados o cursos de este nivel educativo. De este modo, aquel modelo organizativo que había sido ideado a finales de la Edad Media por los Hermanos de la Vida Común en los Países Bajos y se había introducido, por vía de ensayo, en la enseñanza primaria española en 1898, revelaba casi cien años después, una vez asimilado y reelaborado, su coherencia y fortaleza más allá de cualquier crítica o intento de reconversión.

La escuela comprehensiva, integrada o única

Una de las conquistas del Estado liberal del siglo XIX fue el derecho de todos a la educación, aunque no a una educación igual para todos. La formación de los sistemas educativos nacionales, en dicho siglo, unida a la formación del Estado moderno, supuso, como se ha visto, su configuración dual y segmentada. El Estado social o del bienestar, introducido en el siglo XX, en especial en su segunda mitad, implicaba **un pacto social y fiscal; una concesión de las clases acomodadas con el fin de contrarrestar las luchas sociales, la presión sindical y los movimientos revolucionarios, integrando a la clase trabajadora en el sistema.** Dicho pacto era muy simple: los poderes públicos recaudaban fondos a través de un sistema impositivo progresivo, en el que se pagaba en función del nivel de renta, y a cambio todos recibían una serie de prestaciones sanitarias, educativas y sociales en caso de desempleo o jubilación. En el ámbito educativo, el Estado del bienestar pretendía hacer realidad el derecho de todos a una educación igual, y, en un primer momento, el derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso a todos los niveles y formas de enseñanza. Consecuencias de la implantación progresiva de este derecho fueron la extensión de la escolarización a edades cada vez más tempranas, el establecimiento de un sistema de becas y ayudas, los programas de educación compensatoria y apoyo a los grupos sociales en desventaja cultural y académica, y la educación comprehensiva, integrada o común. O sea, el fin del sistema dual y de la segmentación en la enseñanza media hasta edades cada vez más dilatadas, y el paso del bachillerato de elite a lo que Tawney llamaría en 1924 "la segunda enseñanza para todos".

Conviene de todas formas distinguir, histórica y semánticamente, entre la escuela única o unificada y la escuela integrada o comprehensiva. La idea de la escuela única implicaba "una forma escolar establecida sobre una institución básica común" que reuniera "a todos los niños" y que

estuviera "organizada de tal forma" que proporcionara a cada uno de ellos "la instrucción" que correspondiera a sus "aptitudes, aficiones y profesión futura", con independencia del sexo, de la posición económica y social de los padres y de la religión que tuvieren (Witte y Backheuser, 1933, p. 123). Una de sus propuestas, basada en los principios de justicia social e igualdad de oportunidades, era la configuración de una escuela básica, común a todos, hasta los 16 o 18 años, en la que la enseñanza secundaria fuera una prolongación natural de la primaria. El movimiento en favor de la escuela única o unificada (término, este último, que procede de la palabra alemana *Einheitsschule* y que sería recogido en el artículo 48 de la Constitución española de 1931) ofrece sus primeras manifestaciones en la Alemania de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, extendiéndose desde allí, entre otros países, a Francia y España (Luzuriaga, 1922 y 2001; Prost, 1990). Sus primeras versiones legales más conocidas, y no llevadas a la práctica, serían, en Francia, el proyecto de reforma de Jean Zay de 1937 y el Plan Langevin-Wallon de 1945. Este último proponía la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años y su división en tres ciclos: el primero, común, desde los 7 a los 11 años; el segundo, llamado "de orientación", en parte común y en parte diferenciado, desde los 11 a los 15 años; y el tercero, "de determinación", totalmente diferenciado, desde los 15 a los 18 años. Asimismo, en España, el plan de enseñanza del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada de la Generalitat catalana) de 1936 establecía una "escuela cuna" desde los 0 a los 3 años, la "escuela materna" desde los 3 a los 6 años, cuatro ciclos escolares desde los 6 a los 15 años, y una "escuela politécnica de base", a modo de quinto ciclo, desde los 15 a los 18 años. Ejemplos, llevados a la práctica, de esta versión radical de la ruptura con la dualidad y segmentación horizontal existentes –un solo nivel educativo desde los 6 a los 14 o 16 años- serían la reforma sueca de 1962 que creó la *Grundskola* ampliando la escuela común, establecida en 1956, de 6 a 9 cursos (desde los 7 a los 16 años), y que ha servido de modelo para los sistemas danés, finlandés y noruego; la escuela general, llamada "politécnica", de ocho cursos (desde los 7 a los 15 años), establecida en la URSS y otros países comunistas de la Europa del Este; y la Educación General Básica implantada en España, desde los 6 a los 14 años, en 1970.

La escuela comprehensiva en un sentido estricto constituiría una versión moderada de la escuela única o integrada, ya que al conservar la distinción e independencia, como niveles educativos, de la enseñanza primaria y la secundaria, se aplica o refiere sólo a esta última. El término comprehensividad se introduciría en Europa, sobre todo en Gran Bretaña, procedente de Estados Unidos en los años veinte del siglo pasado. Su modelo originario sería la *High School* estadounidense de seis años que integraba la educación secundaria en un solo establecimiento, tras los seis años de la escuela elemental. Posteriormente sería adoptado en Inglaterra

cuando, en los años sesenta a ochenta del siglo XX, se implantara de modo gradual la *Comprehensive School* o escuela secundaria común, desde los 11 a los 16 años, ya propugnada por los laboristas en el período anterior a la II guerra mundial. Con ella se terminaba con la separación tripartita, a partir de los 11 años, entre las *Grammar*, las *Technical* y las *Modern Schools*. Versiones posteriores de este modelo estructural son, por ejemplo, la enseñanza secundaria de primer ciclo de cuatro cursos, desde los 12 a los 15 años, implantada en Francia en 1975 con la reforma Haby e impartida de modo exclusivo y excluyente en los *Collèges d'enseignement secondaire*, y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de cuatro cursos, desde los 12 a los 16 años, establecida en España en 1990 e impartida en los Institutos de Educación Secundaria, junto con alguno de los bachilleratos y ciclos de formación profesional, o, de modo provisional, en los colegios de enseñanza primaria.

Tanto la escuela unificada como la comprehensiva pueden ser históricamente contempladas en el contexto, como se ha dicho, del proyecto de construcción de un Estado del bienestar basado en los principios de justicia e igualdad de oportunidades. Un proyecto político elaborado en la primera mitad del siglo XX y llevado a la práctica en su segunda mitad, tras la II guerra mundial. Pero también pueden ser vistas como un cambio fundamental en la estructura de los sistemas educativos configurados durante el siglo anterior, y, sobre todo, en la concepción, objetivos, currículum y organización de la enseñanza secundaria; es decir, de la educación en aquel tramo de edad que va desde los 11/12 a los 16/18 años. El paso del bachillerato de elite, con o sin otros bachilleratos técnicos o modernos paralelos, a la educación secundaria para todos, se ha convertido en el problema o cuestión crucial de los sistemas educativos y de las reformas llevadas a cabo en los mismos en los últimos cincuenta años. Una cuestión por supuesto estructural, pero al mismo tiempo política y pedagógica, en la que los cambios estructurales no han ido acompañados, por lo general, de cambios en la formación del profesorado, en el currículum, en los modos de enseñanza y en la organización de los establecimientos docentes. Una cuestión, por último, que ofrece en su aplicación una amplia diversidad de estrategias tendentes a combinar, en especial en los últimos cursos, el principio de un tronco común para todos con la diversificación impuesta por la variedad de aptitudes, intereses y capacidades de los alumnos. Estrategias que, con el fin de conjugar uniformidad y diferenciación, van desde la agrupación por rendimientos –al estilo anglosajón– hasta la oferta de materias o vías opcionales, pasando por la implantación de ciclos de observación y orientación, como sucede en Francia, o la introducción de adaptaciones y diversificaciones curriculares, como las establecidas en España en la reforma de 1990.

La educación comprehensiva o integrada ha sido objeto de críticas tanto desde posiciones segregadoras como igualitarias. La diferencia entre ambas críticas es, sin embargo, significativa. En el primer caso, se rechaza el ideario comprehensivo para descalificar, después, sus aplicaciones concretas; unas aplicaciones tanto más criticables cuanto más se acercan al ideal o principio en que se basan. En el segundo, se constata la debilidad e insuficiencia de dichas aplicaciones en relación con el ideal pretendido; unas aplicaciones tanto más criticables cuanto más se separan del mismo.

Las críticas desde la derecha a la escuela comprehensiva sostienen, en síntesis, que la "obsesión igualitarista" del modelo produce un descenso de la calidad y del nivel académico, sacrifica a los más capacitados y no atiende a la diversidad de intereses y capacidades de los alumnos. Poco importa que los estudios realizados en aquellos países en los que dicho modelo ha sido aplicado, con mayor o menor fortuna, ofrezcan resultados contradictorios o que no avalan dichas tesis. Poco importa, asimismo, que se argumente que no es posible comparar un modelo en el que sólo se escolarizaba a una parte de la población, social y académicamente seleccionada, con otro que escolariza a todos; o que, en todo caso, habría que comparar a los pocos de antes con los mejores de ahora y a quienes se quedaban fuera del sistema con los que ahora continúan en él. Integrar, se dice, en unos mismos establecimientos y aulas a quienes tienen capacidades diversas y van a seguir, de todas formas, caminos diferentes, no sólo es una pérdida de tiempo sino que va en menoscabo de los más capaces. Para quienes así piensan, el mejor modelo es aquel que segrega y separa a los alumnos en función de su rendimiento académico y destino futuro, en establecimientos con planes de estudio y profesores diferentes. Sólo así estiman que será posible atender adecuadamente –y de modo rentable-– las necesidades e intereses de unos y otros.

En los dos últimos decenios estas críticas tradicionales se han visto reforzadas por la difusión y predominio de las políticas educativas neoliberales. La oposición entre neoliberalismo y comprehensividad o integración es total y absoluta. El neodarwinismo social, la supuesta libre competencia y libre elección en un también supuesto libre mercado, la desregulación y privatización del sistema, son incompatibles, en cuanto ideologías que ocultan unos intereses concretos y que legitiman un orden social determinado, con los principios de igualdad, compensación, equidad o justicia social. La aplicación de políticas fiscales regresivas, en cuanto a los ingresos, y restrictivas, en lo que a los gastos sociales y en educación se refiere, hace por otra parte inviable el ideal de la escuela integrada. Como se afirma en el ya citado documento "Ejes para una reforma", presentado en ese laboratorio de ideas del Partido Popular que es la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES), bajo el epígrafe "hacia un sistema más selectivo y diferenciado",

“Si la igualdad de la educación y la escuela comprensiva puede estar quizás justificada en algunos pocos años básicos –aunque también entonces debería favorecerse la mayor eficacia de la escuela, facilitando su adaptación a las diferencias que ya presentan con frecuencia los escolares incluso en las primeras edades–, en ningún caso debe tratar de prolongarse. El igualitarismo educativo se muestra como una de las principales causas del fracaso del sistema [....]. Y no resuelve el problema la simple previsión –llena de complejidad en su aplicación y muy costosa– de alternativas parciales dentro de una escuela principalmente comprensiva” (Martínez López-Muñiz, 2001, p. 333).

Las críticas desde la izquierda al modelo comprehensivo se refieren, como dije, no tanto al ideal cuanto a su realización. Confrontan el ideal con la realidad y observan:

- Que allí donde la escuela comprehensiva no es única o común, sino que convive con otros tipos o establecimientos de escuela secundaria, estos se convierten en ramas paralelas selectivas y minoritarias hacia las que se dirigen, con preferencia, los alumnos de familias acomodadas.
- Que, por lo general, en el seno del modelo integrado surgen profundas diferencias entre los establecimientos docentes en función del nivel cultural y socioeconómico del entorno, o cuando algunos de ellos, por vía legal o de hecho, pueden seleccionar a sus alumnos mientras que el resto se ve forzado a admitir aquellos alumnos lentos, retrasados, precisados de refuerzo o apoyo, inadaptados al medio escolar o con necesidades educativas especiales.
- Que, en su organización y estructura interna, la escuela comprehensiva reproduce y refuerza las desigualdades sociales cuando establece agrupaciones por rendimiento o un currículum con una diversificación tal que las opciones elegidas por los alumnos, o indicadas por los servicios de orientación, funcionan de hecho como si fueran ramas o itinerarios diferenciados.
- Que la escuela comprehensiva oculta y disfraza el carácter socialmente selectivo de los sistemas educativos al hacer que los alumnos procedentes de minorías étnicas o culturales, o de la clase baja, asuman como natural, justa y adecuada, bajo el manto de un sistema formal y aparentemente igualitario, y el juicio “científico” de los servicios de orientación, su condición de alumnos mediocres e intelectualmente inferiores.

Estas críticas se han visto a su vez reforzadas por la crisis de las políticas socialdemócratas tradicionales, y la constatación generalizada de que “la escuela, como tal” –por sí sola, añadiría– “poco o nada puede hacer, en lo fundamental, contra las desigualdades sociales”, o incluso en relación con “la redistribución de las oportunidades sociales”. Y ello aunque se reconozca, a continuación, que “la escuela, poco eficaz para

abrir puertas, lo es en cambio, y mucho, para cerrarlas" (Fernández Enguita, 1986, pp. 208-209).

El establecimiento de estructuras comprehensivas o integradas en la educación secundaria posee, en todo caso, una serie de límites en cuanto a su efectividad, y plantea diversos problemas y cuestiones. El mayor o menor grado de hetereogeneidad social constituye, por ejemplo, un límite externo a la comprehensividad del sistema educativo. La aplicación del ideal comprehensivo halla menos dificultades allí donde existe una menor heterogeneidad, diversidad o desigualdad social y cultural, y viceversa: a más heterogeneidad, diversidad o desigualdad, se hallan más dificultades para llevar a la práctica una educación de este tipo. Resulta, pues, un contrasentido el intento de configurar una escuela integrada o común sin actuar al mismo tiempo sobre los mecanismos sociales –en especial fiscales y culturales– que generan dicha desigualdad, o sin combinar dicho intento con políticas educativas y culturales compensatorias y redistributivas. Asimismo, las relaciones entre el mercado de trabajo y el sistema educativo, y la posibilidad o no de combinar trabajo y estudio, pueden facilitar o dificultar la implantación de una educación comprehensiva.

Hay otras dificultades y problemas que derivan de las características propias del modelo integrado o comprehensivo y que pueden dar al traste con cualquier intento de establecerlo. En primer lugar, la educación comprehensiva es más cara: requiere más medios y profesores, y precisa la reestructuración y adaptación de los centros docentes existentes o la construcción de otros nuevos, así como una reducción del horario lectivo de los profesores y una disminución del número de alumnos por profesor. De ahí, en parte, el rechazo de la misma por los gobiernos neoliberales. Además, su naturaleza intermedia e híbrida entre la enseñanza primaria y la secundaria no obligatoria plantea problemas de coordinación e integración con ambos niveles educativos. O se hace de ella una prolongación de la primaria –en la que se configura una última etapa o ciclo común, como en la Educación General Básica implantada en España en 1970-, o una modalidad de la secundaria –integrándola, como en la reforma de 1990, en el mismo nivel educativo y establecimientos que la secundaria postobligatoria–, o un nivel educativo específico, diferente de la primaria y del posterior bachillerato o formación profesional en cuanto a los establecimientos donde se imparte y los profesores responsables de la misma, como sucede en Francia con la enseñanza secundaria de primer ciclo. Cualquier solución que se adopte ofrecerá problemas estructurales, así como de adaptación en relación con la red de centros docentes y la ordenación y expectativas profesionales del profesorado.

Se puede hablar de comprehensividad en relación con los sistemas educativos. Incluso, como se ha visto, de su mayor o menor comprehensividad en función de la configuración estructural de los

mismos. El término es asimismo aplicable a los establecimientos docentes y a la organización de la enseñanza. Sin embargo, implantar un modelo de escuela integrada no es sólo una cuestión estructural y organizativa. De poco sirve dar dicha denominación a un nivel educativo o a unos establecimientos docentes si persisten los mismos o similares contenidos, tareas, métodos y formas de evaluación de la educación secundaria tradicional. La integración en una sola rama o ciclo no implica, por sí sola, que nos hallemos ante una educación comprehensiva. Sobre todo si las prácticas y la interacción en el aula, la cultura escolar del aula, continúa siendo la que antes se consideraba adecuada en aquel tipo de enseñanza selectiva, para una parte más o menos reducida de la población, cuyo único o fundamental objetivo era la preparación para los estudios universitarios. Es más, ello significa la perversión del modelo; su utilización para legitimar académicamente las desigualdades que pretende evitar o amortiguar.

La escuela comprehensiva precisa, por ello, un nuevo tipo de profesor, distinto a los de las tradicionales enseñanzas primaria y secundaria (o la siempre difícil reconversión mental y profesional de los existentes), aunque la mayor práctica en el manejo de clases heterogéneas de los primeros y su estilo menos academicista facilite, en algunos casos, su acomodación al nuevo medio. Esa es la razón por la que en Francia se optó, en 1975, por configurar el primer ciclo de la secundaria como un nivel educativo independiente de la primaria y los bachilleratos, con unos establecimientos y un profesorado específicos. En todo caso, la introducción de la educación comprehensiva requiere, como cualquier otra reforma, su aceptación mayoritaria por un profesorado con una mentalidad y formación acorde con sus objetivos y naturaleza. En otras palabras, allí donde, sea por razones ideológicas, por el peso de las tradiciones y cultura del bachillerato tradicional, o por motivaciones derivadas del desencanto y problemas producidos por la deficiente y errónea aplicación del modelo comprehensivo, no se cuenta con el apoyo amplio del profesorado que ha de aplicarlo, la experiencia está abocada al fracaso. En especial si, como ha sucedido en el caso español en relación con la reforma de 1990, un cambio político posterior lleva al poder a un partido que, por su clara oposición a dicho tipo de educación, es el primer interesado en dicho fracaso y en consecuencia aplica, primero, una política educativa diseñada, en el sector público, para producirlo y agravarlo, y plantea, a renglón seguido, una reforma en cuyo diseño confluyen, en recíproco apoyo, la ideología anti-comprehensiva de dicho partido, la de buena parte del profesorado de educación secundaria, en especial de quienes, dentro del mismo, tienen reconocida la condición de catedráticos, y los intereses, en este campo, de la Iglesia católica y de las familias y grupos sociales con elevado capital cultural y económico.

Tendencias y fuerzas internas (presión propedéutica, establecimientos modelo y culturas escolares)

Todos los sistemas sociales generan, por su misma configuración y existencia, tendencias y fuerzas internas. Poseen una dinámica propia; una dinámica y unas fuerzas que se imponen a quienes en ellos se integran, a quienes intentan introducir modificaciones en los mismos, y a quienes con ellos se relacionan. Los sistemas educativos, integrados por grupos de personas con sus intereses y puntos de vista propios, no podían quedar al margen de este rasgo. Dos de estas tendencias son la configuración de los niveles educativos inmediatamente superiores, y de determinados establecimientos docentes o modalidades de enseñanza, como modelo de referencia, y la creación de una cultura escolar propia, integrada por varias subculturas o, si se prefiere, de diversas culturas sobre y de la escuela.

La presión ejercida por los niveles educativos superiores sobre los inferiores –los que les preceden en la estructura temporal según las edades de los alumnos– y por las llamadas "instituciones determinantes" o establecimientos modelo sobre los demás –una presión mayor o menor según el nivel educativo de que se trate– es una consecuencia, en ocasiones no buscada, de la formación de los sistemas educativos. El signo externo de esta presión es la tendencia a configurar y entender cada nivel educativo y establecimiento docente en función, respectivamente, de las necesidades del nivel al que precede o, más bien, de la idea o imagen que los profesores, padres y alumnos tienen de dicho nivel o de las instituciones que toman como modelo de referencia, aquél o aquellos a los que desearían pertenecer o al menos aproximarse. En este sentido, la estructura básica de dichos sistemas –infantil, primaria, secundaria, superior– impone su verticalidad jerárquica. Si la educación infantil es una preparación para la primaria –de ahí su denominación histórica como educación preescolar–, si la enseñanza primaria debe preparar para el acceso a la secundaria y ésta última para la superior o universitaria –según la concepción originaria para la que nació–, todo el sistema funciona como un mecanismo de succión desde arriba que socava la personalidad o carácter propio de cada nivel salvo en lo que se refiere a su naturaleza propedéutica. En estas condiciones el profesor universitario culpa a la formación recibida en la educación secundaria –o sea, a sus profesores– de las deficiencias de sus alumnos. Dichos profesores se quejan, por su parte, de la formación impartida por los de primaria, y estos, a su vez, presionan a los del nivel precedente quejándose de que no reciben a los alumnos en las condiciones que serían necesarias para iniciar cuanto antes un aprendizaje que les ponga en condiciones de acceder al nivel, ciclo o curso siguiente. Este mecanismo

inculpatorio funciona, asimismo, en el interior de cada nivel educativo, entre cada etapa, ciclo o curso posterior y el anterior. Cada profesor sabe, en definitiva, que será juzgado por aquellos que le siguen en el sistema y dicho juicio condiciona lo que enseña, cómo lo enseña, con qué fin enseña y cómo juzga o evalúa a los alumnos, así como la decisión final sobre su pase al curso, ciclo, etapa o nivel siguiente.

La segmentación vertical y horizontal de los sistemas educativos y su diferenciación institucional interna genera otras tendencias en parte similares a la descrita o consecuencias concretas de ella. Lo que Ringer (1992, p. 27 y 1992a, p. 99) ha llamado el "movimiento generalista", o sea, "la tendencia que se puede observar en las recién creadas instituciones y programas educativos 'prácticos' o 'aplicados' a asumir un carácter más general y académico", sería una de ellas. Su análisis se refiere a la tendencia observada en las ramas o trayectorias de la enseñanza secundaria, creadas en Francia y Alemania en la segunda mitad del siglo XIX con un cierto carácter profesionalizador, a aproximarse y adoptar, por la presión y exigencias de los padres y de los profesores, los rasgos y el valor académico de la rama clásica y tradicional de dicho nivel educativo, buscando en definitiva su equiparación o integración formal o de hecho en la misma. Una tendencia que generaría, en la educación secundaria tradicional, el movimiento contrario de separación y diferenciación con dichas ramas 'aplicadas', y de oposición a toda equiparación o integración. Ambas tendencias pueden asimismo apreciarse en España en relación con el bachillerato técnico o laboral creado en 1949 y suprimido en 1970 por integración de sus establecimientos y profesores en el bachillerato, en las llamadas Universidades Laborales creadas a partir de 1955 y suprimidas en 1970, o en la supresión en 1990 de la formación profesional de I y II grados asimismo por integración en el nuevo nivel de educación secundaria establecido en dicho año. Dicho movimiento "generalista" sería asimismo apreciable en la resistencia y oposición mostrada por buena parte de las familias y los profesores a la introducción de materias, contenidos u orientaciones profesionalizadoras en el bachillerato clásico, tal y como sucedería en el fracasado bachillerato unificado y polivalente (BUP), establecido en España en 1970, que nunca fue unificado y menos aún polivalente.

Otro caso, en parte similar, sería el de las llamadas "instituciones determinantes" o establecimientos docentes que se configuran como modelos institucionales a seguir o imitar por otros establecimientos del mismo u otro nivel o modalidad de enseñanza. Steedman (1992) utiliza este concepto para referirse al papel desempeñado por las tradicionales y selectivas *public schools* inglesas, en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX, como instituciones modelo más prestigiosas –en este caso privadas– que serían imitadas por otras del nivel secundario de

enseñanza –de índole privada o pública– no sólo en sus planes de estudio, sino también en su organización interna, rituales, aspectos externos –uniformes- y otros rasgos culturales. Pero los ejemplos pueden multiplicarse. Las *Grandes Écoles* francesas, con su fuerte carácter selectivo y restringido, nuestras Escuelas Técnicas Superiores, y aquellas Facultades universitarias de acceso más restringido, siempre han sido y son el modelo a imitar o seguir, con independencia de que ello sea o no posible, por otros establecimientos docentes universitarios. Determinados centros privados –en general confesionales, aunque no todos ni siempre–, y unos pocos públicos, han desempeñado y desempeñan asimismo dicho papel en nuestro sistema educativo. Al igual que lo desempeñaron, en su momento, las llamadas escuelas-modelo, centros pilotos o centros experimentales o, en el primer tercio del siglo XX y desde una perspectiva internacional, las conocidas, dentro del movimiento de la Escuela Nueva, con el nombre de escuelas de ensayo y reforma.

Si las tendencias anteriores nos recuerdan –por reforzarlo– el carácter selectivo que poseen todos los sistemas educativos –aunque no todos por igual–, su tendencia a generar una cultura específica, capaz de crear productos propios, nos remite a un rasgo asimismo propio de los sistemas educativos: su carácter continuista y a la vez conflictivo entre los diversos grupos que el sistema integra. Un carácter continuista y conflictivo que plantea la cuestión de las transformaciones del sistema, o sea, de las reformas educativas, las innovaciones y, de un modo más general, el cambio en la escuela.

CAPÍTULO CUARTO

Las culturas escolares

La cultura escolar no es, por supuesto, una consecuencia o un producto específico del proceso de configuración de los sistemas educativos. Su existencia está ligada a los mismos orígenes de la escuela como institución. Sin embargo, la formación de los sistemas educativos: a) ha reforzado las relaciones de dicha cultura con los niveles educativos articulados, el proceso de profesionalización docente y la formación de los códigos disciplinares de las materias impartidas; b) ha planteado la cuestión de la no siempre bien avenida relación de la misma con las reformas estructurales y curriculares llevadas a cabo desde los poderes públicos; y c) ha sistematizado y estandarizado aspectos curriculares y organizativos como, entre otros, las nociones de curso, grado, etapa, ciclo o nivel, y, con ellas, la segmentación temporal del currículum y los exámenes de promoción o paso. De todas estas cuestiones y, en especial, de las relaciones entre la cultura escolar y las reformas educativas, tratan las páginas siguientes.

Génesis y usos de la expresión cultura escolar en el ámbito histórico-educativo

La expresión cultura escolar ha sido introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los 90 por historiadores de la educación, en general europeos, que trabajan en el campo de la historia cultural y del currículum o desde sus enfoques y perspectivas. No todos la usan, sin embargo, con los mismos propósitos y significados.

Uno de los primeros en utilizar esta expresión fue Dominique Julia en un trabajo, después ampliado, sobre "la cultura escolar como objeto histórico" (Julia, 1995 y 1996). En él define la cultura escolar como "un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos" (Julia, 1995, p. 354). Estos modos de pensar y obrar, añade, se han difundido ampliamente o han sido adoptados en otros ámbitos sociales de nuestra "sociedad academizada" –*schooled society*– y constituyen una nueva religión con sus ritos y sus mitos (Julia, 1996, p. 129). Tras él, o en paralelo, esta expresión ha sido utilizada para mostrar o constatar:

- Las diferencias entre la cultura escolar de la escuela-aula y la de la escuela-colegio o graduada, y explicar, desde dentro, los mecanismos de

transmisión de las prácticas escolares en el aula, en una escuela de este último tipo. En este caso, los autores definen la "cultura escolar institucionalizada" como "el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo". Su "apropiación" y asimilación" explicaría la inercia del profesor que "reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer". "Es, pues, desde esta 'cultura', dicen, y con sus experiencias pedagógicas y su formación, ya sean académicas o autodidactas, que él o ella organiza el 'cuerpo a cuerpo' en la clase y lleva a la práctica los objetivos pedagógicos de la escuela, demostrando, así, la utilidad y la real eficacia de la tradición institucional" (Terrón y Mato, 1995, p. 129).

- El poder generador de la cultura escolar y su carácter relativamente autónomo en relación con las disciplinas escolares. La noción de cultura escolar, en este caso, no alude a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y en su configuración. Sería una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que, vista así, deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura (Chervel, 1998, pp. 5-6).

Con ello, se destaca: a) el carácter relativamente autónomo de la cultura escolar: la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia; y b) la importancia de las disciplinas escolares en cuanto productos específicos o creaciones propias de la cultura escolar, y resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimientos.

La sociedad pide a la escuela que difunda una cultura determinada, pero la escuela, al llevar a cabo esta tarea, crea sus propios procedimientos de enseñanza, y entrega un producto cultural: las generaciones de antiguos alumnos (Chervel, 1996, p. 182). Por una parte están los programas oficiales, explícitos, aquello que se ha encargado a la escuela que enseñe; por otra, el conjunto de efectos culturales, no previsibles, engendrados por el sistema escolar de modo en buena parte independiente. Estos serían los que compondrían la cultura escolar: aquella parte de la cultura adquirida en la escuela, que encuentra en esta institución su modo de difusión y su origen. Dos ejemplos de la cultura escolar, en Francia, serían la gramática escolar francesa y la veneración que la actual sociedad francesa tiene por su

sistema ortográfico, una imposición escolar surgida a mediados del siglo XIX (Chervel, 1996, p. 192).

- La escasa atención prestada por los historiadores de la educación a esa "caja negra" que es la realidad cotidiana de los centros docentes, el día a día, lo que ha sucedido en ellos y en las aulas. La cultura escolar, en este sentido, cabría observarla a través de ese día a día, del ritual de la vida de la escuela y de factores medioambientales tales como el cuadro horario, la división del curso en períodos lectivos y vacacionales, la distribución y usos de los espacios escolares, los objetos y el mobiliario del aula, el sistema graduado basado en la edad y la graduación de las materias, las jerarquías internas establecidas, el sistema de sanciones, estímulos y recompensas, las formas de evaluación, la estructura de la lección de clase, etc. El carácter básico de la cultura escolar, en esta concepción etnográfica de la misma, sería su continuidad (Depaepe y Simon, 1995; Depaepe, 2000, p. 11).
- Como el relativo fracaso de las reformas educativas, que se suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo a-histórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico (Viñao, 1996, 1998a, 2001a). En este sentido el concepto de cultura escolar guarda estrecha similitudes con el de gramática de la escuela –*grammar of schooling*- acuñado por David Tyack y Larry Cuban en su estudio sobre las reformas educativas estadounidenses del último siglo (Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 1995), o el de estructuras escolares básicas –*basic structures of schooling*- utilizado por Kliebard (2002, p. 5).
- El contraste, oposición y relaciones entre la cultura o saber empírico-práctico de los profesores en el ejercicio de su profesión, transmitida a través de la vida cotidiana escolar, y la cultura del conocimiento experto o científico sobre la educación, generada en las instituciones universitarias y de investigación (Escolano, 1999 y 2000; Viñao, 2001a).

Rasgos y elementos

Las diferencias de enfoque y objetivos existentes entre los autores indicados, al utilizar la expresión cultura escolar, no empañan, sin embargo, la similitud en los supuestos básicos de dicha expresión (las ideas de continuidad, estabilidad, sedimentación y relativa autonomía) y en la caracterización de los elementos que la integran. De ahí que sea posible dar una definición y hacer una caracterización conjunta que englobe los

aspectos esenciales de la cultura escolar, sin que ello signifique que esta síntesis personal sea asumible por todos los autores citados.

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Es en este sentido en el que cabría decir que la tarea del historiador es hacer la arqueología de la escuela.

Los aspectos o elementos más visibles que conforman dicha cultura serían los siguientes:

- Los actores, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios. A los primeros les corresponde, por su especial posición, el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar. De ahí la importancia de conocer su formación, modos de selección, carrera académica, categorías, estatus, asociacionismo, composición social, por edades o sexos, ideas y representaciones mentales, entre otros aspectos, así como su grado de profesionalización en relación con unas materias o disciplinas dadas.
- Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar. O sea, el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación. El predominio o no, social y cultural, de determinadas "categorías" o "conceptos institucionales" relativos a "características significativas de la escolarización y el currículum" –la "extensión de la conformidad" sobre los mismos–, será un elemento determinante de los

cambios organizativos y curriculares (Reid, 1998, p. 8). De ahí el que cada reforma trate de imponer su propia jerga o vocabulario (Rodríguez Diéguez, 2001). Una jerga que deberá ser aprendida y manejada en sus relaciones con la administración, y entre sí, por los profesores, los padres y los alumnos.

- Los aspectos organizativos e institucionales. Dentro de ellos ofrecen una especial relevancia: a) las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc.; b) la marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos, de relación y comunicación didáctica en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos; y c) los modos organizativos formales –dirección, claustro, secretaría, etc.– e informales –tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.– de funcionar y relacionarse en el centro docente.

  Todo este conjunto de escenarios y prácticas ritualizadas revisten un carácter ceremonial. Son, en un sentido cultural, ceremonias "formalizadas y dotadas de una gramática explícita, [....] unidas a contextos (espacios) que pueden variar dentro de ciertos límites, [....], si bien los cursos operatorios alternativos estarían ya definidos previamente". Estas "acciones regulares, ceremonializadas", o "mitos ceremoniosos", en ocasiones "ajenos a la racionalidad de su origen", constituyen el "componente mitológico de la cultura escolar", el "núcleo duro" o "sedimento institucional" de la misma (Terrón y Álvarez, 2002).
- La cultura material de la escuela: su entorno físico-material y objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.).

La cultura escolar y su capacidad para generar productos propios: las disciplinas escolares

Las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. Campos sociales que se configuran en el seno de los sistemas educativos y

de las instituciones docentes con un carácter más o menos excluyente y cerrado, respecto a los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras disciplinas y campos. De este modo se convierten en el coto exclusivo de unos profesionales acreditados y legitimados por su formación, titulación y selección correspondientes, que controlan la formación y el acceso de quienes desean integrarse en el mismo. Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión profesional y social. Su inclusión o no en los planes de estudio de unas u otras titulaciones constituye un arma a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a un grupo profesional.

Una disciplina es, en este sentido, el resultado del acotamiento de un campo académico por un grupo de docentes determinado; una comunidad o grupo académico y científico que se presenta, ante la sociedad y otros grupos, como profesionales o expertos en dicho campo en virtud de una formación, de unos títulos y de una selección determinada. La historia de las disciplinas o materias no puede, pues, hacerse sin analizar la formación, credenciales y modo de selección de quienes a ella se dedican o pretenden hacerlo. Viceversa, el análisis del proceso de profesionalización en un determinado campo académico de los candidatos y miembros del mismo, constituye uno de los aspectos más significativos del complementario proceso de configuración de un campo disciplinar. Un aspecto remite al otro; son indisociables.

Uno de los "componentes" de una disciplina, el primero por "orden cronológico", es "la exposición por el maestro o el manual de un contenido de conocimientos" (Chervel, 1991, p. 88). Esto nos remite a dos aspectos básicos en toda disciplina, íntimamente relacionados: la labor de transposición y transmutación didáctica que implica la escolarización y academización de un saber –en general, originado fuera del ámbito escolar– que debe ser "transformado en objeto de enseñanza" (Julia, 2000, p. 47), es decir, curricularizado, y su sistematización y secuenciación por escrito en un programa y, a ser posible, un manual o libro de texto. No en balde la aparición en el ámbito universitario de los libros de texto estuvo ligada, por un lado, a la difusión de la imprenta que facilitaba la ubicación uniforme de las lecciones, temas o asuntos en el espacio del libro impreso, y, con ello, su búsqueda y las referencias o citas, y, por otro, a la génesis de los conceptos de curriculum, orden y método, o sea, de la idea de disciplina como "coherencia estructural" y progresión continua propia del Ramismo[*] imperante en la Universidad de París en la segunda mitad del siglo XVI (Hamilton, 1991, pp. 197-201; Reid, 1998, p. 12). El resultado final, con el

[*] Ramismo: conjunto de ideas derivadas de los escritos y enseñanzas de Peter Ramus (1515-1572), profesor y rector de la Universidad de París, a quien se atribuye uno de los primeros usos del término curriculum, así como un papel relevante en la concepción metódica de la enseñanza como "progresión sin ruptura" y en la génesis y difusión de los libros de texto en el ámbito universitario.

tiempo, es la configuración en cada caso de un "código disciplinar" (Cuesta, 1997, p. 20), relativamente estable, que se consolida y transmite de una generación a otra de profesores gracias a los mecanismos de formación y, sobre todo, selección de los profesores de una materia, disciplina o área determinada. Un código integrado no sólo, como en principio pudiera creerse, por un cuerpo más o menos estable de contenidos concretos –temas, cuestiones, conceptos, etc.–, formalmente recogidos en planes de estudio, cuestionarios, programas, memorias de oposiciones y libros de texto, con un orden y extensión determinados**, sino también por unas determinadas estrategias discursivas y argumentos sobre su valor educativo y utilidad académica, y unas asimismo determinadas prácticas docentes.** Una vez configurado, la adecuación y el conocimiento de dicho código y su identificación con las tradiciones del mismo, demostradas en los programas aportados, en los temas expuestos y en la titulación y formación previas, constituirán en el futuro el mejor aval de aquellos que pretendan convertirse en profesores de cualquier campo disciplinar. Con ello se asegura su continuidad y permanencia académica frente a todo intento de desaparición, merma, devaluación o integración en otras disciplinas o materias.

Las "subculturas de las asignaturas" muestran una "variedad de <tradiciones>". Unas "tradiciones" que "inician al profesor en visiones muy diferentes" sobre las "jerarquías" existentes entre ellas, sus contenidos, el "papel del profesor" y su "orientación pedagógica" (Goodson, 2000, p. 141). Constituyen, en suma, un elemento fundamental en su formación, en su integración en una comunidad disciplinar determinada, con su código correspondiente, y en su concepción de la enseñanza y del mundo escolar. Un mundo que ven desde y a través de su campo disciplinar. De ahí que las materias o áreas curriculares sean el nexo y nervio que une la profesionalización del docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en las que las disciplinas se jerarquizan y anidan. Este "código profesional se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial y como tal <saber de la experiencia> se autoafirma rechazando las injerencias de la <pedagogía teórica>". Esta sacralización de "la experiencia" lleva al profesor a ignorar, "de forma alineante", como dicho código –uno de los ejes vertebradores de la cultura escolar y de los sistemas educativos– "se apodera de él, lo constituye y lo conforma en férreos moldes". Es así como, en acertada expresión de Raimundo Cuesta, los profesores se convierten en "guardianes de la tradición" y "esclavos de la rutina" (Mateos Montero, 2001, p. 73)[*].

[*] La expresión "guardianes de la tradición y esclavos de la rutina" procede la ponencia no publicada de Raimundo Cuesta que, con el título de "Formación del profesorado e innovación. Códigos, disciplinas y

Utilidad, límites y peligros de la expresión cultura escolar

El análisis de la cultura escolar puede ser útil para entender esa mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones, que son las instituciones educativas, y ofrecer un marco explicativo para analizar:

- Cómo, desde el mundo académico, se aplican y adaptan las reformas educativas.
- Cómo, y por qué, determinados aspectos de éstas son incorporados más o menos rápidamente a la vida escolar.
- Cómo otros son rechazados, ritualizados, modificados, reelaborados o distorsionados a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo, de esas regularidades institucionales que gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje y la vida en los centros docentes.
- Cómo puede generarse el cambio educativo y la innovación escolar en las instituciones docentes.
- Cómo, en definitiva, éstas son una combinación de continuidades y cambios. Una combinación sometida a la lógica de dichas regularidades y a la presión de aspectos externos a la misma, pero configuradores de ella, como la cultura propia de cada política educativa o determinados cambios sociales y tecnológicos.
- Cómo dicha cultura es un producto histórico, por tanto cambiante, que goza de una relativa autonomía para generar formas de pensar y hacer propias y, como consecuencia, productos específicos en relación con la enseñanza y el aprendizaje, entre los cuales se hallarían las disciplinas escolares, los modos de organizar el espacio, el tiempo y la comunicación en el aula, los exámenes y las formas de acreditación.
- Y cómo, por último, la sociedad ha valorado los modos de hacer y pensar propios de la cultura escolar, les ha otorgado un valor social, y los ha adoptado en otros contextos formativos independientes del sistema educativo formal.

Sin embargo, el recurso a las expresiones de cultura escolar o gramática de la escuela, tal y como han sido expuestas, no está exento de límites y peligros. Como advirtió Robert L. Hampel en el debate ofrecido por la revista *History of Education Quarterly* sobre la obra de David Tyack y Larry Cuban (1995) en la que acuñaban la expresión *grammar of schooling*, los cambios en educación son difíciles de "ver o cuantificar, especialmente si el historiador sólo examina las regularidades institucionales y el discurso político" (A.A.V.V., 1996, p. 476). En efecto,

---

reglas del campo profesional", fue presentada en unas Jornadas de formación de la red de asesores de los Centros de Profesores y Recursos de Asturias, celebradas en Gijón en 1999.

fijarse sólo, o de un modo casi exclusivo, en las continuidades y persistencias puede hacer que dejemos a un lado los cambios. Incluso los cambios originados por las reformas educativas en la cultura escolar o la interacción y componendas que siempre se producen entre ambas. Nos falta una teoría, una explicación histórica, del cambio y de la innovación en educación, de las discontinuidades, que se integre en el análisis de las continuidades y persistencias. Es imposible disociar ambos aspectos. Entre otras razones, porque aunque no pueda ordenarse el cambio –ésta sería una de las lecciones que nos enseñaría el análisis de la interacción entre las culturas escolares y las reformas educativas–, éste tampoco puede detenerse.

En síntesis, las expresiones o conceptos de cultura escolar y gramática de la escuela nos incapacitan, si no se combinan con un enfoque atento asimismo a los cambios y a la tipología de los mismos, para captar:

- **Otros aspectos que también condicionan el relativo éxito o fracaso de dichas reformas (contextos social y político, apoyos o resistencias, contradicciones internas, financiación, etc.).**
- **Los efectos e influencia de las reformas en la cultura escolar y viceversa.**
- **Y los cambios a largo y medio plazo en la misma cultura escolar, porque, todo hay que decirlo, las culturas escolares también cambian; no son eternas. Constituyen una combinación –entre otras muchas posibles– de tradición y cambio.**

Además, la expresión cultura escolar –o la de gramática de la escuela– sugiere una construcción o estructura única. ¿Puede hablarse de una sola cultura o gramática de la escuela?. ¿No sería más esclarecedor hablar de culturas o gramáticas de la escuela?

¿Cultura escolar, culturas escolares o culturas de o sobre la escuela?

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares.

Como decía un maestro español, "cada escuela es un caso". (Domínguez Martín, 1935, p. 326). Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones

que pertenecen a distintos niveles educativos. Al igual que cada centro docente tiene su propia cultura, también existen rasgos culturales, estables y persistentes, que caracterizan y distinguen, por ejemplo, los centros de enseñanza primaria de los de secundaria y, al mismo tiempo, la cultura – mentalidad, prácticas, etc.- de los maestros de primaria de la cultura – mentalidad, prácticas, etc.- de los profesores de secundaria. Unas diferencias que, en relación con los centros docentes, se aprecian tanto en su estructura académica y disciplinar como en su organización interna, en la forma de llevar las clases, y en las relaciones entre los profesores y entre éstos y los alumnos o padres. Ello explica, en buena parte, los problemas que se plantean a los alumnos en el tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria, y los conflictos que surgen cuando se integran en un mismo establecimiento profesores de uno y otro nivel educativo.

Con independencia de ello podemos también hablar, dentro de las instituciones docentes, de la cultura de los profesores, de la cultura de los alumnos, de la cultura de las familias o padres y de la cultura del personal de administración y servicios con sus correspondientes expectativas, intereses, mentalidad y modos de proceder. Cuando Tyack y Cuban hablan de gramática de la escuela, se refieren más a la gramática de los profesores que a la gramática de los alumnos, como el mismo Cuban ha reconocido (A.A.V.V., 1996, p. 496). Confunden, pues, una parte –los profesores– con el todo –la escuela–, sin duda porque el propósito básico de su libro, *Tinkering toward Utopia*, es el de mostrar la superficialidad de las reformas emprendidas en Estados Unidos en los últimos cien años y como éstas han sido (re)adaptadas y transformadas por los profesores desde su propia cultura y desde la escuela.

Incluso, en el ámbito de la cultura de los profesores, pueden distinguirse subculturas referidas en unos casos, como se ha dicho, a los niveles educativos en los que desempeñan su tarea, en otros a su categoría académica y, en otros, a su especialización o materia.

Hay, pues, culturas específicas de cada centro docente, de cada nivel educativo y de cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza, así como subculturas más específicas. Pero dichas instituciones no operan en el vacío. Actúan dentro de un marco legal y de una política determinada que tiene su propia cultura. Una cultura producida y gestionada por reformadores, gestores y supervisores con su propia y específica concepción o forma de ver la escuela, y en interacción con una ciencia o ciencias de la educación –pedagogía, psicopedagogía y sociología de la educación fundamentalmente– que influye en las reformas educativas, que condiciona la cultura escolar y cuyos protagonistas –pedagogos, psicólogos,

sociólogos–[*] se erigen en detentadores del saber experto y científico en el ámbito de la educación. **Esta doble interacción, y enfrentamiento, de la cultura de los profesores y maestros con la cultura de los reformadores y gestores y la de los expertos o científicos de la educación –siempre tentados, cuando las circunstancias políticas lo permiten, a convertirse en reformadores– es la que explica, en buena parte, el fracaso de las reformas educativas. De ahí que en el capítulo que sigue analicemos con más detalle dicha confrontación o enfrentamiento.**

[*] Carecemos en español de un término, similar al inglés *educacionists*, que englobe a todos los estudiosos del fenómeno o hecho educativo sea cual sea su procedencia disciplinar.

CAPÍTULO QUINTO

Culturas escolares y reformas educativas

Las reformas educativas no han sido un tema extraño para la historia de la educación. Sólo que, cuando se han estudiado, en su análisis han predominado los aspectos ideológicos, políticos, institucionales, financieros o legales, así como las referencias a sus protagonistas, leyes o hechos más relevantes. También los historiadores se han referido, en ocasiones, a su fracaso o a la disparidad entre lo pretendido y lo realizado, entre las intenciones y lo realmente llevado a la práctica. La explicación de estas disparidades se achacaba normalmente: a) a la falta de recursos financieros o medios materiales, b) a los cambios sociales y políticos, c) a las resistencias u obstáculos encontrados, d) a la falta de apoyo o de un clima social favorable, e) a los intereses corporativos opuestos al cambio, o f) a la timidez, debilidad o contradicciones de la reforma emprendida. Sin embargo, faltaba por lo general en estos estudios un análisis que situara tales reformas en la larga duración y en la cuestión, más amplia, del cambio y las continuidades educativas.

Desde la historia se han señalado pues, una y otra vez, las divergencias entre las propuestas o planteamientos teóricos de las reformas y su aplicación o efectos reales. Unos efectos inesperados, imprevistos –aunque previsibles– e incluso, a veces, opuestos a los deseados y realmente propuestos. Un solo ejemplo, ya mencionado, será suficiente. En 1868, tras la llamada revolución de octubre y la llegada al poder del liberalismo radical o progresista, se implanta en España la libertad total de enseñanza como primer paso hacia la supresión de la enseñanza estatal. Los principios teóricos del liberalismo radical eran, por así decirlo, teóricamente correctos: de la libertad no podía salir triunfante el error, sino la verdad. Dejando, por ejemplo, a las provincias y municipios libres del dominio o tutela estatal en el ámbito de la enseñanza, descentralizándola, las provincias y municipios se lanzarían a crear escuelas para niños y adultos. La descentralización produjo, sin embargo, efectos opuestos a los buscados. La teoría se mostró falsa: dejadas a su libre albedrío las provincias y algunos municipios mostraron más interés por crear, con fondos públicos, universidades e institutos de segunda enseñanza –los establecimientos que necesitaban aquellos que decidían sobre el uso de tales fondos– que escuelas para las clases populares. Otros municipios –en las zonas rurales– despidieron al maestro o maestra, y cerraron la escuela o contrataron, por un menor salario, otros maestros sin título. Sólo unos meses después de haberse aprobado el decreto-ley de libertad de enseñanza, el mismo ministro que lo había firmado, Ruiz Zorrilla, hacía expresa

renuncia en el parlamento de su liberalismo teórico y reconocía, no sin tristeza, que consideraba necesario un período de dictadura, más o menos larga, para que todos los españoles supieran leer y escribir.

Este tipo de análisis, así como aquellos otros que advierten sobre los límites y contradicciones internas de una reforma determinada, a fin de mostrar el divorcio entre la teoría, la legalidad y las prácticas –lo propuesto, lo prescrito, lo real- son valiosos pero insuficientes. Como también los son aquellos que muestran la existencia en toda reforma de varias reformas; es decir, de distintos grupos, intereses y protagonistas, así como de diversas versiones internas de las mismas. Estos análisis, sin embargo, no dan cuenta ni muestran el "cambio sin diferencia" (Goodman, 1995), la interacción de las sucesivas reformas entre sí, o entre ellas y los actores e instituciones del sistema educativo, así como su papel en los procesos de adaptación, ritualización y cambio de las reformas. No dicen nada o muy poco, en definitiva, sobre las continuidades a medio y largo plazo o sobre la específica combinación de cambios y continuidades que se produce en dichas instituciones.

Ha sido al buscar explicaciones de este tipo cuando los historiadores de la educación, como se ha indicado, han acuñado dos expresiones o conceptos más o menos novedosos: el de cultura escolar o de la escuela y el de gramática de la escuela. El carácter fundamentalmente histórico de la cultura escolar y a-histórico de unas reformas que ignoran su existencia, explicaría la superficialidad de las reformas educativas; el que éstas, en general, se limiten a rozar la epidermis de la actividad educativa sin modificar, pese a lo a veces manifestado, la escuela real, la realidad cotidiana de dicha actividad y la vida de los establecimientos docentes. Las reformas fracasan no ya porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados; no ya porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización; no ya porque, al aplicarse, se conviertan en un ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza a-histórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática.

Basta leer las primeras páginas de los informes o libros en los que se presenta el proyecto de una reforma educativa, o las exposiciones de motivos de las disposiciones que les dan forma legal, para advertir cómo la referencia a la necesidad de hacer frente a una serie de cambios sociales

sobrevenidos en los años anteriores constituye uno de los lugares comunes que sirve para justificar el proyecto que se lanza o la reforma que se aprueba. Por supuesto que no éste el único lugar común. Junto a él se hallan las referencias al descenso de la calidad de la enseñanza –también en los años precedentes–, al fracaso de las reformas anteriores y, en las reformas emprendidas en los dos últimos decenios, las inevitables alusiones a la necesidad de adecuar el sistema educativo a las exigencias de la llamada sociedad del conocimiento y de la información, al igual que hasta no hace mucho se aludía –y se sigue aludiendo– a la necesidad de adecuar dicho sistema a las demandas del mundo laboral y productivo. **Todo esto, junto con la relación existente entre cambios sociales y reformas educativas, forma parte del ritual y de la retórica de las mismas.**

Sin embargo, parece haber un acuerdo bastante generalizado sobre el fracaso o relativo fracaso de todas ellas entre quienes analizan las reformas emprendidas de las últimas décadas, o quienes se preocupan por las cuestiones relacionadas con la organización escolar, el currículum y las innovaciones en la enseñanza, aunque, como advierte Kliebard (2002, p. 1), el pesimismo sobre las reformas educativas no tiene nada de nuevo. A pesar, se dice, de la serie sucesiva de reformas emprendidas en los últimos decenios, el núcleo fundamental de las prácticas escolares ha permanecido prácticamente invariable o no ha experimentado mejoras evidentes (Escudero, 1994, p. 141; Fullan, 1994, pp. 147-148; Gimeno, 1996; pp. 53-55; Goodman, 1995, pp. 2-3; Rodríguez Diéguez, 2001, pp. 257-262; Sirotnik, 1994, p. 7). Incluso ha llegado a afirmarse que, por lo general, las reformas se suceden una tras otra, en un movimiento pendular de avances y retrocesos, sin alterar lo que de hecho acontece en las instituciones educativas y, sobre todo, en las aulas[*]. Que, en el mejor de los casos, sólo constituyen una muestra de las buenas intenciones de los reformadores en relación con la mejora del sistema educativo y, en el peor, una cortina de humo para distraer a los actores implicados –profesores, alumnos, padres, sindicatos, etc.– y ocultar la ausencia de una política efectiva de mejora. Tanto en uno como en otro caso, se añade, las reformas devienen un ritual que justifica la existencia de los reformadores y legitima una determinada situación política (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002, pp. 28-32; Campbell, 1982, p. 328; Cuban, 1990; Gimeno, 1992, 1996 y 1998, p. 86). Y ello aunque se trate de reformas o innovaciones experimentales llevadas a cabo en unos "pocos enclaves". En este caso porque se crea "la impresión de que hay una reforma en marcha, al mismo tiempo que se oculta la

[*] A título de ejemplo –y como aviso para navegantes– indico que nuestro bachillerato ha conocido, a lo largo de sus poco más de 150 años de historia, 35 planes de estudio sin contar los proyectos no aprobados, las reformas parciales, las experimentales y, por supuesto, la última reforma anunciada. La duración media de cada plan fue de 4.5 años, aunque hubo algunos que no llegaron siquiera a aplicarse o que tuvieron escasa vigencia, como los de 1836, 1849, 1873 y 1898, y otros, como los de 1880 y 1903, que permanecieron vigentes respectivamente durante 14 y 23 años.

incapacidad estructural del Estado para aplicar toda la reforma, sin tener que establecer el políticamente costoso compromiso de llevar la reforma más allá" de dichos enclaves (Weiler, 1998, pp. 72-73).

Las críticas a los reformadores (es decir, a quienes plantean y lanzan reforma tras reforma desde el poder político y las administraciones educativas) no sólo proceden de quienes las analizan desde el ámbito de lo político, organizativo o pedagógico, sino también, en los últimos años, como se ha indicado, de los historiadores de la educación, sobre todo de aquellos interesados por la historia del curriculum, las disciplinas escolares o la vida cotidiana en los establecimientos educativos y, en especial, en el aula. En esta crítica, realizada desde la historia, se ha achacado en ocasiones a los reformadores el poseer una "creencia mesiánica" en la posibilidad de "una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado", así como en la sustitución más o menos inmediata de las prácticas y de la realidad existentes por las que se proponen. Más aún, se afirma que actúan, al ignorarlas, como si dichas prácticas y tradiciones no existieran, como si nada hubiera sucedido antes de ellos y estuvieran, por tanto, en condiciones de construir un nuevo edificio a partir de cero. Un hecho que plantea, según tales críticas, la necesidad de romper esa "antipatía existente entre las estrategias de reforma del curriculum y los estudios y la historia del mismo" (Goodson, 1995, pp. 9-10).

Las referencias al peso de las tradiciones o al "bagaje histórico" de las instituciones docentes (Weiss, 1995, p. 587), y al olvido de las mismas por quienes proyectan y aplican reformas que creen posible "reinventar" la escuela, implican un requerimiento a los historiadores de la educación. Lanzan la pelota a su tejado y exigen, por parte de estos últimos, algún tipo de respuesta. El problema surge cuando, desde la misma historia de la educación, se constata la ceguera de los historiadores hacia la realidad cotidiana de las instituciones docentes y las prácticas educativas en el aula. Una ceguera que ha hecho que algunos de ellos hayan recurrido, en los últimos años, al simil de la "caja negra" para referirse al curriculum real y efectivo (Goodson, 1995, p. 11), al aula de clase (Depaepe y Simon, 1995, pp. 9-10; Depaepe, 2000, p. 10) o a la cultura escolar (Julia, 1995, p. 356) como objetos históricos. Una caja negra cuyo conocimiento plantea serios problemas teóricos, metodológicos y de fuentes, pero que también en los últimos años está siendo objeto de estudios, en unos casos por sí misma (Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999), y, en otros, por sus relaciones con la historia de las disciplinas escolares, con el divorcio entre los teóricos y científicos de la educación y el saber empírico-práctico de los profesores y maestros, o con la cuestión del fracaso y superficialidad de las reformas educativas. Algunas respuestas a dicho requerimiento se han producido ya, como se ha visto, desde la historia. En las páginas que siguen ofreceré una revisión crítica de las mismas y avanzaré algunas de sus posibilidades o

caminos a seguir. Pero antes parece necesario realizar algunas precisiones conceptuales que nos ayuden a desbrozar dichos caminos.

Reformas e innovaciones (precisiones terminológicas)

La expresión reforma educativa se compone de dos términos con connotaciones positivas. Lo educativo nos remite, en principio, a una actividad valiosa. Y cuando se habla de reforma lo que viene a la mente es un cambio que mejora la situación existente e implica avance y progreso (Aldrich, 1998, p. 346). Contrarreforma, sin embargo, tiene connotaciones negativas. De ahí, por ejemplo el que algunos historiadores católicos prefieran hablar de "Reforma protestante" y "Reforma católica", en vez de "Reforma" y "Contrarreforma".

¿Puede identificarse, sin más, reforma con mejora, avance o progreso?. Cambio no significa necesariamente mejora o progreso (Tyack y Cuban, 1995, p. 5). El que lo sea o no depende de la ideología, valores e intereses de los que lo juzgan (Cuban, 1990a, p. 72). Por ello el historiador debe distinguir entre mejora y éxito. El que un cambio o reforma pueda calificarse o no como mejora dependerá de la valoración personal que le merezca. Sin embargo, su juicio sobre el éxito o fracaso de una reforma se emitirá en función de la adecuación entre los propósitos de la misma y sus efectos, con independencia de la valoración que se haga de ellos. Así, por ejemplo, puedo decir que la reforma educativa emprendida por el bando "nacional" en la España franquista, tras el inicio de la guerra civil, basada, entre otros aspectos, en la depuración del profesorado e imposición de un ferreo control ideológico sobre el sistema educativo fue todo un éxito, aunque a continuación precise que dicho éxito constituyó el episodio más dañino, perjudicial y regresivo de toda la historia educativa, científica y cultural española del siglo XX.

Por otra parte, al referirnos a los objetivos o propósitos de una reforma educativa y a la adecuación a los mismos de sus efectos y consecuencias, el historiador debe distinguir entre los propósitos explícitos y los no dichos o implícitos, a veces incluso negados. Es decir, entre el discurso teórico o retórica discursiva de la reforma y los objetivos ocultos, cuando se detecten, de la misma. En este caso el éxito o el fracaso no deben enjuiciarse en relación con los objetivos manifestados, sino con los efectivamente perseguidos y no dichos. Cuando, por ejemplo, los defensores y diseñadores de las llamadas políticas de libre elección de centro, en el contexto de la ideología neoliberal, manifiestan: a) que dichas políticas elevarán necesariamente la calidad de la enseñanza, b) que reducirán los costes, y c) que favorecerán, también necesariamente, la igualdad de oportunidades reduciendo las desigualdades sociales y educativas, uno no puede decir que dichas políticas fracasan por el simple

hecho de que las evidencias empíricas muestren: a) que el mejor predictor de la calidad es el entorno familiar y no la existencia o no de libertad de elección de centro, b) que dicha calidad no depende de la aplicación, sin más, de políticas de este tipo, c) que no se reducen necesariamente los costes, y d) que las desigualdades sociales y educativas se incrementan (Ambler, 1997; Elmore y Fuller, 1996; Tiana, 2002**). El mantenimiento de los supuestos teóricos cuando todas las evidencias muestran, de modo repetido y constante, su falsedad, debe hacernos dudar acerca de si los efectos perseguidos, y no confesados, son los manifestados o los realmente producidos. Si fueran estos últimos tendríamos que concluir afirmando que tales políticas tienen éxito porque alcanzan los objetivos realmente perseguidos, no los manifestados, y calificando de ideología que oculta la realidad el discurso teórico que esconde las intenciones reales de tales políticas, tal y como sucede en el caso español (Viñao, 1998 y 2001).**

Además los términos avance o progreso, en relación con el de reforma, tienen una connotación lineal y también positiva. Se avanza o progresa hacia delante. Nadie dirá que lo que pretende no significa un avance o un progreso en el sentido de que supone una mejora en relación con una situación dada. Lo que sucede es que estos dos términos tienen también una connotación temporal: se avanza o progresa en el tiempo. Y es aquí donde las críticas al presentismo a-histórico de los reformadores deben matizarse. No es cierto que los reformadores, como a veces se dice, ignoren el pasado. Al contrario, recurren a él, lo interpretan y lo utilizan en apoyo de sus tesis y propuestas. Bien para demonizarlo, cuando culpan a las reformas anteriores, a los que les precedieron, del descenso en la calidad o nivel educativo, bien para mitificar un pasado remoto, una supuesta edad de oro que nadie concreta en el tiempo, en la que todo fue mejor y a la que hay que volver. En este sentido, no puede calificarse de avance una reforma que pretende volver atrás en el tiempo (Tyack y Cuban, 1995, p. 6). Ello sólo puede hacerse desde la identificación de avance con mejora –al menos para los que defienden dicha vuelta atrás.

La índole polisémica del término reforma y su empleo a modo de paraguas en el que tienen cabida una amplia diversidad de objetivos, iniciativas y programas, unas veces "nobles y valiosos" y otras "desencaminados y censurables" (Kliebard, 2002, p. 2), dificulta todavía más el análisis histórico de su éxito o fracaso. Por un lado suele distinguirse entre reformas e innovaciones, y afirmarse que hay reformas que favorecen las innovaciones y otras que las dificultan o entorpecen. Ambas son "tentativas de cambio". Sin embargo, las reformas parecen identificarse más con los cambios globales en el marco legislativo o estructural del sistema educativo, y las innovaciones con cambios, también intencionales, más concretos y limitados al currículum –contenidos,

metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales, formas de evaluación (Pedró y Puig, 1998, pp. 40-43). Las reformas serían, en síntesis, "esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos" (Tyack y Cuban, 1995, p. 4). Otros autores distinguen entre reformas de mejora o "primer orden", que sólo pretenden hacer más eficientes y efectivas las prácticas en curso, y reformas radicales, o de "segundo orden", que afectan a las tradiciones y creencias básicas que sustentan la organización y prácticas escolares (Romberg y Price, 1983; Cuban, 1990a, p. 73).

Dada la dificultad terminológica y real existente para saber si nos hallamos ante una innovación o una reforma y, en este caso, de qué tipo, parece conveniente que precisemos el alcance con el que utilizamos el término reforma en este texto. Por reforma entiendo, con Francesc Pedró e Irene Puig (1998, pp. 44-45), una "alteración fundamental de las políticas educativas nacionales" que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo –en general más cercanos a las innovaciones– y asumidos en ocasiones por el poder político, y de los procesos de difusión y adaptación de determinadas ideas y métodos elaborados, en general, por asociaciones, grupos o personas individuales, que han sido el origen de movimientos de reforma supranacionales, de adaptaciones en contextos diferentes a aquéllos en los que fueron elaborados, con la consiguiente interpretación y modificación de los mismos, y de conflictos entre quienes se consideran, frente a otros, los genuinos herederos e intérpretes correctos del sistema o método original.

Reformadores y gestores frente a profesores y maestros: la cultura política de la escuela

La posición y puntos de vista diferentes de reformadores y profesores determina, en parte, el relativo fracaso de las reformas educativas hasta el punto de hacerlo, en cierto modo, inevitable. Los profesores, supuestos agentes del cambio –también supuesto– son un problema para los reformadores, gestores y supervisores responsables, desde la administración educativa, de que las reformas se apliquen: son "el problema". Incluso cuando, como es habitual, dichos reformadores, gestores o supervisores han sido antes profesores. Un cambio de posición implica siempre un cambio de perspectiva, una nueva mentalidad y una también nueva identidad profesional. Las diferencias fundamentales entre

ambas culturas –pues de eso se trata, de dos culturas diferentes– podrían sintetizarse del siguiente modo:

A) En cuanto a los *reformadores*:

- Una clara e irresistible tendencia a la uniformidad, al centralismo –en relación con la posición que se ocupa–, la normalización y el formalismo burocráticos.
- Una concepción mecanicista de los directores y profesores de los centros docentes en cuanto órganos o elementos que no tienen más que leer y ejecutar o llevar a la práctica lo que se les ordena, propone o sugiere.
- Una repetida e insistente preferencia por las macrorreformas o reformas estructurales de aplicación temporalmente programada y no flexible y, en todo caso, por las reformas sin más adjetivos.
- Una explicable preferencia o atención por las actividades administrativas de los profesores –los documentos que justifican, dan cuenta o conlleva la tarea docente– frente a las estrictamente educativas; o, si se prefiere, por el reflejo documental de dichas tareas y, en consecuencia, por su adecuación formal a las prescripciones u orientaciones establecidas.
- Un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen –o sea, no son tenidas en cuenta–, o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno y en un corto espacio de tiempo.
- **Una tendencia a buscar en fuentes académicas y profesionales (revistas, libros, cursos, conferencias), externas a las instituciones escolares, la información relativa tanto a su actividad reformadora y gestora como a la organización y funcionamiento de los centros docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Weiss, 1995, pp. 583-584).**
- Una concepción monocrónica o técnico-racional de la distribución y usos del tiempo escolar visto como una secuencia lineal, impersonal y programada, escasamente sensible al contexto, en la que sólo se hace una cosa cada vez (Hargreaves, 1996, pp. 126-132). **Esta concepción se combina, en el caso de los responsables políticos y reformadores, condicionados por el carácter temporal de su mandato, con una visión alicorta de los problemas educativos y la necesidad de obtener, en su gestión, resultados visibles a corto plazo y políticamente rentables.**

B) En cuanto a los *profesores* su tarea se caracteriza por:

- La presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias cotidianas y vicisitudes ocasionales. De unas exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la

marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento.

- La presión y exigencias generadas por la necesidad –como deseo o ideal– de atender al establecimiento de una atención y relaciones personales con todos los alumnos, así como de dar y encontrar un sentido a su tarea cotidiana en el aula (Rousmaniere, 1997, p. 133).
- La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas, en plazos temporalmente prescritos, desde el exterior; por ejemplo, en relación con el cumplimiento de unos objetivos curriculares o la enseñanza de unos programas determinados. Una presión y unas obligaciones intensificadas, en el caso de las reformas organizativas y curriculares, por los cambios, incertidumbres y exigencias adicionales que llevan consigo. Unas exigencias que provocan, en ocasiones, que el tiempo del aula o clase pierda importancia o entre en colisión con el dedicado a la preparación de las clases, la formación individual o en grupo, las reuniones formalmente prescritas de los órganos colegiados de gobierno o de colaboración y coordinación académica, las horas de atención a los padres y alumnos fuera del tiempo de clase, la corrección de trabajos o exámenes y, sobre todo, la elaboración y cumplimentación de los cada vez más copiosos y detallados documentos prescritos por la administración. Unos documentos que constituirán los elementos básicos por los que su tarea será administrativamente juzgada y controlada.
- **La predisposición a obtener información, en relación con su actividad docente, no del mundo académico y profesional (libros, revistas, congresos, conferencias, etc.) sino de la experiencia de los profesores y maestros de su centro docente o de otros similares, es decir, de fuentes internas a las instituciones escolares y procedentes del grupo de iguales. Y, en correspondencia, la desconfianza hacia las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están, como ellos, "en el tajo", o sea, en el aula y en una aula de características similares a la suya (Weiss, 1995, pp. 583-584). Tales ideas o sugerencias –no digamos cuando se trata de mandatos–, realizadas por reformadores, gestores, inspectores o profesores universitarios expertos en temas educativos, son vistas como irreales, impracticables y calificadas en ocasiones, cuando van revestidas de una nueva jerga psicopedagógica, de ininteligibles y en consecuencia rechazadas.**
- Una concepción policrónica del tiempo escolar sensible al contexto y a las personas, en la que los ritmos del cambio tienden a ralentizarse en comparación con las previsiones y calendarios irreales establecidos por los reformadores (Hargreaves, 1996, pp. 126-132). **Asimismo, conforme se avanza en la carrera académica, los profesores y maestros acumulan una experiencia o saber histórico sobre las distintas reformas y su quehacer profesional, que contrasta con la perspectiva**

temporalmente limitada, en cuanto al pasado y al futuro, de los responsables políticos de las reformas educativas.

En síntesis, y en palabras de Carol H. Weiss (1995, pp. 584-585),

> "administradores y maestros difieren considerablemente, en nuestro estudio, en sus prioridades y preocupaciones. La mitad de los directores abogaban por una mayor reforma en las escuelas. Sus creencias en la responsabilidad de la educación y de los educadores, su información sobre los problemas actuales en la escuela y la viabilidad de modos alternativos de acción, y su propio interés en darse a conocer como administradores efectivos y progresivos hacía de ellos paladines del cambio".

Por el contrario, "el interés propio de los maestros (intereses), creencias (ideologías) y saber (información) les empuja más a defender el *statu quo* que a abogar por la reforma de la escuela" (Weiss, 1995, p. 585), en especial si se trata de reformas a gran escala. La causa de ello, añade Weiss (1995, p. 586), es el peso, reconocido por los mismos maestros, de "las viejas maneras de trabajar", de las "reglas básicas solidificadas en la escuela a lo largo de los años", es decir, de la cultura escolar o gramática de la escuela.

Existe además, como se dijo, una cultura política y administrativa de la escuela, que condiciona las culturas escolares y que se expresa y define en un determinado ordenamiento normativo. Así por ejemplo un breve repaso, muy sintetizado, de las políticas educativas aplicadas en España en los dos últimos decenios mostraría el paso –y superposición– desde la cultura de la colegialidad y la participación (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985) a la de la calidad, la autonomía curricular de los centros, la colaboración entre los profesores y la evaluación (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990), para terminar, tras el cambio político de 1996, en la cultura del neoliberalismo del mercado, la llamada "calidad total", y la privatización. Los efectos de tales políticas de reforma desde arriba son la artificialidad y el formalismo cuando no su instrumentación como ideologías que ocultan intereses corporativos, económicos o estrategias en la lucha por el poder social y político. De ahí que se haya hablado, y no sólo en el caso español, de colegialidad artificial, colaboración fingida, autonomía engañosa, formalista o estéril o de evaluación tecnocrática e impuesta. O que se haya advertido, una y otra vez, el contraste entre los cambios de hecho, por lo general lentos e imperceptibles, cuando no superficiales y, como ya se dijo, el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus intentos de "reinventar" la escuela y su creencia de que la vía más adecuada para llevar a cabo dicha "reinvención" es el *Boletín Oficial del Estado*, las circulares y la elaboración, en los plazos fijados, de toda una serie de documentos administrativos –realidad virtual– cuya existencia da fe, por la fuerza de lo escrito, de la virtualidad real de tales intentos. Una existencia que deviene de este modo, a

la vez, un requisito burocrático y, paradójicamente, el objetivo principal de la reforma. Aquel que desplaza, caso de existir, al original o primigenio.

Tales reformas afectan, sin duda, a la cultura escolar. Producen efectos queridos, buscados y previsibles. Por ejemplo, la constitución de órganos colegiados de participación, la elaboración de proyectos curriculares de centro y programaciones de aula, la introducción de la evaluación de los profesores y centros docentes, la asignación de recursos en función de los resultados o la concepción del director como un "manager" al que se enjuicia en función del "éxito" en competencia con otros directores, por referirnos a algunas de las medidas y aspectos concretos que son o pueden ser consecuencia de las políticas antes indicadas. Pero también producen actitudes y movimientos de rechazo, inhibición, adaptación y conformismo formalista, cuando no cinismo, así como otros efectos, como se dijo, no queridos o previstos. Y ello es así, entre otras causas, por el carácter contextual, circunstancial y a veces imprevisible de la tarea educativa, del día a día escolar, así como por la complejidad de los sistemas educativos y la consiguiente imposibilidad de tener en cuenta todos los factores o elementos que pueden entrar en juego.

Las macrorreformas estructurales y curriculares generadas desde el ámbito político-administrativo modifican, pues, la cultura escolar. Pero no suelen tener en cuenta y en general se oponen –por sus características y naturaleza omnicomprensiva– a esta última, así como, de un modo particular, a la cultura académico-profesoral, al conjunto de creencias, mentalidades y prácticas de interacción y trabajo adquiridas sobre la marcha, arraigadas y transmitidas, no sin modificaciones, de una generación a otra, con las que los profesores hacen frente tanto a su tarea cotidiana en el aula y fuera de ella como a las prescripciones y orientaciones administrativas. De ahí los retrasos en la aplicación de las reformas, la devaluación de sus objetivos iniciales, su sustitución por procedimientos burocrático-formales y, en último término, el más que relativo fracaso de todas ellas, en especial cuando han sido promovidas y aplicadas por detentadores del saber experto y científico de la educación.

Científicos y expertos frente a profesores y maestros

Uno de los rasgos característicos de la reformas educativas emprendidas en los dos últimos decenios es la alianza, o incluso identidad personal, entre los reformadores y gestores de las reformas y los considerados expertos en cuestiones educativas por dedicar su vida profesional, desde el ámbito universitario, a las ciencias de la educación, es decir, al estudio científico de la educación**. El cada vez mayor número de grupos de expertos en educación o especialistas universitarios constituidos en comunidades científicas en torno a un campo propio –evaluación,**

organización escolar, curriculum, didáctica, gestión, etc.– (Nóvoa, 1998, p. 423), y el papel desempeñado por los mismos en la elaboración de los discursos o jergas que legitiman las reformas educativas, así como en su preparación, confección y aplicación, han reforzado el proceso iniciado en el siglo XIX y configurado en el siglo XX de disociación entre el saber teórico-científico de la educación y el saber práctico de los enseñantes. Una disociación que ha supuesto la exclusión de dicho saber práctico, de base empírica, como espacio de producción del saber pedagógico (Escolano, 1999 y 2000; Nóvoa, 1998).

La puesta en relación de la historia de las ciencias de la educación y de la historia de la profesionalización de los enseñantes, de la profesión docente, muestra, como ha señalado António Nóvoa (1998, p. 406), que la consolidación, afirmación y reconocimiento social, político y académico del saber científico sobre la educación ha tenido lugar hasta ahora, **con excepciones singulares, a costa de la desvalorización de la profesión docente y de la deslegitimación de los enseñantes como productores o generadores de conocimiento pedagógico a partir de su experiencia y reflexión sobre la práctica de su tarea. En este proceso de disociación entre teoría y práctica, entre saber teórico y saber empírico, ambos pierden. El primero porque, a los ojos de los enseñantes, se reduce a especulaciones revestidas de una jerga, que poco o nada tienen que ver con la práctica. El segundo, porque carece de un apoyo conceptual y teórico que proporcione un estatuto científico -salvo el puramente disciplinar- a su tarea.**

A su vez, debe tenerse en cuenta la alianza, antes referida, entre los "expertos" o "científicos" y los "reformadores", bien por la conversión temporal de los primeros en promotores activos y propagandistas de una reforma determinada, bien por su incorporación o identificación mental con quienes desde la administración educativa –gestores, inspectores, directores–, o desde la formación de profesores –profesores de Escuelas Normales, responsables de centros de formación de profesores–, se encargan de su aplicación o devienen instrumentos de transmisión del saber experto a quienes, desde la acción, deben llevarlo a la práctica. Y al mismo tiempo distinguir, como acertadamente ha hecho Agustín Escolano (2000), tres "culturas de la escuela": a) la cultura del "conocimiento experto" o cultura "científica" de la educación, generada en el mundo académico universitario; b) la cultura "político-institucional", asociada al discurso o lenguaje normativo, producida en los entornos administrativos y burocráticos; y c) la cultura "empírico-práctica", elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión, que constituye la "memoria corporativa de los docentes".

Esta triple distinción resulta extremadamente útil, siempre y cuando no se olviden las alianzas temporales que suelen establecerse entre la cultura de los expertos y la de los reformadores y gestores. Permite, primero, identificar

la cultura elaborada por los enseñantes con la cultura escolar o académica en sentido estricto. Explica además, en parte, el rechazo cada vez mayor de los enseñantes –al menos en España y, sobre todo, entre buena parte de los profesores de educación secundaria– a las reformas de 1970 y 1990, y al mismo tiempo, en clara identificación con ellas, al discurso pedagógico de los expertos y reformadores, de los pedagogos llamados "de despacho", y, en definitiva, a la pedagogía y psicopedagogía, las "pseudociencias" responsables, a sus ojos, de todos sus males.

Como muestra de esta especie de "motín" o "revuelta de los profesores" contra la pedagogía o, más bien, los pedagogos, y la colusión o identificación entre pedagogos y reformadores o gestores citaré sólo algunos párrafos de dos libros de reciente y amplia difusión en España por, como a veces se dice, haber dado a la letra impresa, en forma de libro, lo que a diario se oye en tono coloquial en las salas de profesores de los centros docentes:

> "Toda la acción de la pedagogía ha surgido y se ha alimentado de un suelo cuya composición ha sido y es nada más que la sospecha sobre el docente, [....], de sospecha a sentencia no hay ni un paso de distancia, y todo lo demás se ha desencadenado a partir de esta sentencia [....]. [Los profesores han sufrido] la incautación de su derecho a decidir responsable y profesionalmente sobre los contenidos y los procedimientos de su ejercicio profesional, y se ha sumado a ello la obligación de rendir cuentas de todos y cada uno de sus actos por escrito y oralmente, a grandes rasgos y al pormenor más inconcebiblemente detallado, ante unas 'instancias administrativas' que no son sino tribunales con capacidad para apartar de la profesión a unos trabajadores exclusivamente sobre la base de la discrepancia de opinión [....] [desde ellas] se requieren de todos los docentes anualmente y a veces con una periodicidad menor al año una demencial cantidad de documentos escritos, en los cuales los profesores deben relacionar, enumerar, listar, secuenciar y explicar cada acción llevada a cabo durante cada día de su presencia en el aula; y naturalmente esas explicaciones y enumeraciones y secuenciaciones deben ajustarse a lo solicitado por esas mismas instancias administrativas (pedagógicas) que darán en consecuencia su aprobado o su suspenso al profesional puesto en cuestión [....]
>
> [.....] la idoneidad de un docente se decidirá en función de su habilidad para presentar con las fórmulas verbales correctas lo que ha hecho en el aula, y como lo ha hecho, y por qué lo ha hecho, y que consecuencias tiene [....]
>
> Este asunto de las implicaciones morales de toda acción escolar y su agotadora expresión al por menor, constituye la última cota del campo de batalla en el que la enseñanza ha perdido todas las guerras frente a la pedagogía" (Rodríguez Tapia, 1999, pp. 39-40 y 44-45).

> "Si alguien ha participado activamente en sembrar el desconcierto en las nuevas generaciones de padres y en el sistema educativo actual acerca de cómo actuar con los chicos en casa y en la escuela, estos han sido los pedagogos. Nos referimos a la pedagogía oficial, desde luego. Los que nos licenciamos en pedagogía en los años setenta y ochenta padecimos a fondo la creación de la trama. A lo largo de nuestros estudios asistimos a dos tipos de disciplinas: las místicas y

> las estadísticas [.....]. Por encima de [sus] desavenencias académicas, ambas tendencias sí tenían algo en común: un objetivo, un fin último, una misión: demostrar al mundo que la pedagogía era una ciencia y el pedagogo su profeta" (Ruiz Paz, 1999, pp. 13-14).

Con tal fin, añade esta maestra y licenciada en pedagogía, los pedagogos diseñaron una estrategia consistente, primero, en "dar" a la pedagogía "una pátina de cientificidad" integrándola en el conjunto de las "Ciencias Humanas". Después, en "crear sobre los temas educativos un lenguaje críptico como para dar a entender que existe una compleja materia por conocer, que su comprensión no está al alcance de cualquiera, y que más vale no adentrarse en ella si no se hace de la mano de un especialista". Seguidamente, "el plan pasa por acceder a los medios de comunicación". El paso siguiente consiste en convencer a los padres de que carecen de la formación necesaria para educar a sus hijos. Con ello el pedagogo se hace "imprescindible para toda la familia". La estrategia continúa con el asalto a las instituciones educativas:

> "Tras los padres, el siguiente grupo a colapsar es el de los maestros. Ese estupendo universo de maestros sólidamente preparados y que ofrecen a los muchachos una cultura general valiosa, y que saben Física, Química, Matemáticas, Lengua, Geografía e Historia, se convierte en un grupo de practicones despreciables según el criterio de los pedagogos. Estos que desconocen todo sobre cualquiera de esas materias, dicen poder colocarse por encima de ellas para planificar sus objetivos o diseñar su didáctica, controlar el feed-back en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, o disertar sobre la importancia de la educación frente a la mera instrucción. ¿Cómo pueden ofrecer criterios para el sistema de enseñanza quienes desconocen la materia a transmitir [....].
>
> [....] los pedagogos se conducen como si fueran los adjudicatarios del monopolio de la reflexión sobre la enseñanza [....], tal monopolio no existe más que en su imaginación [....].
>
> La pretendida 'elevación' del profesional de la pedagogía no es otra cosa que su desconexión completa de la realidad [....], la pedagogía ha perdido de vista cuál es el objeto de la enseñanza, de las instituciones educativas, y los límites de la educación" (Ruiz Paz, 1999, pp. 15-20).

Estos párrafos, que no precisan comentario alguno, y otros similares que podrían entresacarse de la prensa profesional del profesorado en España, confirman, con independencia del acuerdo o desacuerdo con sus afirmaciones, que:

- Cuanto más se configura el saber pedagógico-científico como un campo de conocimiento independiente, desconectado de la práctica docente y sujeto o articulado en función de sus exclusivas demandas y de los intereses de quienes lo componen, tanto más dicho saber experimenta el rechazo de los enseñantes.

- Cuanto más estrecha sea la relación e identificación entre los detentadores del saber experto y los procesos de preparación, elaboración y aplicación de las reformas educativas, tanto mayor será, asimismo, el rechazo de los enseñantes tanto hacia la pedagogía y psicopedagogía como hacia las reformas así diseñadas o gestionadas.
- En lo que a España se refiere –aunque estoy convencido de que no será difícil hallar ejemplos semejantes en otros países–, la reforma educativa de 1990, preparada, lanzada y gestionada por psicólogos y pedagogos –con la oposición y crítica de otros psicólogos y pedagogos–, y profesores o maestros adeptos o ganados por el discurso y los objetivos de la misma, integrados por lo general en la administración o inspección educativa o en los centros de formación de profesores –despectivamente llamados por sus colegas "desertores de la tiza"–, ha sido el detonante de una "revuelta de los profesores" cada vez más ruidosa y extendida, sobre todo en la enseñanza secundaria, con el apoyo político de los contrarreformistas en el poder desde 1996, que culmina el divorcio histórico, iniciado en el siglo XIX, entre la ciencia de la educación y los maestros y profesores. Un proceso que ha conocido altibajos, que tiene sus excepciones –por ejemplo en la España de los años 20 y 30 del siglo XX–, que sólo en los últimos años viene preocupando a los historiadores de la educación, y que, al menos en parte, explica el relativo fracaso de las reformas educativas.

CAPÍTULO SEXTO

La cuestión del cambio en la educación

El recurso a las nociones de cultura escolar, gramática de la escuela o cualquier otra similar puede ser útil, como se dijo, para explicar el relativo fracaso de las reformas educativas y los procesos de (re)adaptación de las mismas efectuados por los profesores a partir de su propia cultura académica. Asimismo, puede servir para analizar, desde esta perspectiva, su relativa autonomía, su capacidad para generar sus propias creaciones o productos –las disciplinas escolares, los modos de organizar la enseñanza, de llevar la clase o de evaluar, etc.–, o la asunción por la sociedad de estos modos escolares y su transferencia a otros contextos educativos ajenos al sistema educativo formal. Sin embargo, al centrar su atención en las continuidades y regularidades que persisten en el tiempo sin ponerse en entredicho, puede, si no se completa con un análisis del cambio en las instituciones educativas, dar una impresión excesivamente estable e inmutable de las mismas. Las instituciones educativas cambian. La misma cultura escolar es algo vivo y cambiante, posee su propia dinámica interna. En otro caso sería incapaz de generar productos propios o de transformar, adaptándolas a sus requerimientos y fagocitándolas, las sucesivas reformas educativas. Por ello es posible hablar, frente a las reformas sin cambios, de los cambios sin reformas.

Parece, pues, necesaria una perspectiva histórica del cambio que complete la perspectiva, también histórica, que la noción de cultura escolar aporta. Un análisis que centre su atención y distinga:

- Los cambios o procesos de larga duración –alfabetización, escolarización, feminización docente– iniciados, en los dos primeros casos, en los siglos XVI y XVII y, en el tercer caso, en la segunda mitad del siglo XIX, y que todavía permanecen inacabados al entrar en el siglo XXI.
- Aquellos otros cambios de duración media –un siglo, medio siglo–, pero no menos importantes. Por ejemplo, el tránsito desde el bachillerato o segunda enseñanza de elite a la educación secundaria para todos, o la implantación, en la enseñanza primaria, del modelo organizativo de la escuela graduada.
- Aquellos cambios introducidos por determinadas reformas educativas, tales como, por referirme al caso español, la creación de órganos colegiados de participación de los profesores, padres y alumnos en la gestión y dirección de los centros docentes –los consejos escolares–, o la introducción de un nuevo modelo de dirección escolar colegiada y participativa –al menos legal y teóricamente–, aspectos ambos

establecidos por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, e incorporados, con sus (re)adaptaciones y transformaciones correspondientes, a la cultura escolar de los centros docentes. Y, en el caso de la dirección escolar, hasta tal punto, que cualquier intento de introducir el modelo francés o el anglosajón de dirección profesional en los centros docentes públicos, sustrayendo a los profesores y padres la posibilidad de intervenir de modo decisivo en su designación, tal y como se plantea en el proyecto de ley de calidad recién presentado por el gobierno del Partido Popular en el momento de redactar estas líneas, es seguro que encontrará el rechazo de los padres, quedando ligado el apoyo o rechazo de los profesores a la función o papel que en el futuro desempeñen en dicha elección los claustros de los centros docentes.

- Aquellos cambios, en general curriculares, que son el resultado de movimientos o tendencias que aúnan reforma e innovación en relación con la práctica de la enseñanza o un campo disciplinar determinado, generados –aunque no siempre ni sólo- en el ámbito universitario. Ejemplos de este tipo de cambios serían los originados por el paidocentrismo –la enseñanza centrada en el niño-, la educación para la vida en su doble versión profesionalizadora y antiacademicista, o, en tiempos más recientes, el movimiento en favor de la evaluación en sus diversas manifestaciones –de los sistemas educativos, centros docentes y profesores–, modos, usos y objetivos.
- Aquellos cambios –también llamados innovaciones, y no siempre distinguibles de los anteriores– generados a partir de las necesidades, cuestiones o problemas surgidos en la práctica de la enseñanza, y elaborados a partir de la misma, que son el resultado de la iniciativa individual o de determinadas instituciones educativas o pequeños grupos de profesores y maestros. Unos cambios adoptados –y en su difusión (re)adaptados y transformados– por otros profesores y maestros individualmente o en grupo hasta incluso generalizarse en ocasiones con el apoyo de los poderes públicos, de corporaciones y asociaciones privadas o de determinados movimientos pedagógicos de ámbito internacional. Tal sería el caso, por ejemplo, de las enseñanzas mutua o simultánea, las *infant schools*, los jardines de la infancia de Froebel, el método Montessori, los centros de interés de Decroly, las técnicas Freinet o las ideas y principios de la Escuela Nueva o de la Institución Libre de Enseñanza.

¿Cambia la enseñanza?. Hacia una tipología de los cambios educativos

Es ya famosa la anécdota del clérigo o monje medieval que, trasladado a nuestro tiempo, muestra su asombro y extrañeza, cuando no su temor, ante la casi totalidad de lo que observa –vehículos, ciudades, viviendas,

electrodomésticos, televisión, ordenadores, aeropuertos, hospitales, armas y un innumerable etcétera– y que, al entrar en un aula de alguna de nuestras instituciones educativas se siente como en su casa y respira tranquilo al comprobar que casi nada ha cambiado, que allí, por fin, encuentra elementos y rasgos de una actividad que reconoce como propia de las aulas de su tiempo.

La anécdota, por lo demás falaz y errónea, suele utilizarse para ilustrar la idea de que la tarea de educar no ha sufrido modificaciones sustanciales desde el medievo, de que las instituciones educativas son, a diferencia de otras instituciones sociales, escasamente propicias al cambio y conservadoras por naturaleza. Refleja una mentalidad que niega el carácter sociohistórico de la institución escolar, su condición de construcción social configurada en cada momento de un modo determinado entre una serie de opciones posibles. Una serie limitada, desde luego, por aspectos externos e internos a ella, pero mucho más amplia, en principio, de lo que suele suponerse.

El clérigo o monje medieval quedaría sorprendido por muchos aspectos y rasgos de nuestras instituciones docentes. Por de pronto le asombraría no hallar en las aulas a otros clérigos o monjes, ya como alumnos, ya como profesores. Mucho más le sorprendería ver, en las enseñanzas primaria y secundaria, que la mitad de los alumnos no eran tales, sino alumnas, y que las profesoras eran mayoría en la primera y tendían a serlo en la segunda. O que la presencia femenina, en la universidad, era claramente abrumadora en determinadas facultades y al menos visible en otros centros docentes y escuelas técnicas. Adaptarse a esta realidad, en especial si se inscribía en alguna disciplina impartida por una profesora, le resultaría enormemente difícil.

No menos sorprendido quedaría el clérigo o monje de nuestra historia al observar que la práctica totalidad de los niños, niñas y jóvenes de uno y otro sexo acudían, de modo regular, a una institución docente desde los 4 hasta los 16 años y que una buena parte de ellos seguía en el sistema educativo sin incorporarse al trabajo –o intentar incorporarse al mismo– hasta los 24 o 25 años.

¿Qué otras cosas asombrarían a nuestro clérigo o monje?. La existencia, por ejemplo, de laboratorios, campos de deporte y gimnasios, de cursos académicos con su principio y su fin y sus planes de estudio configurados a partir de unas materias y exámenes anuales de promoción o paso, las pruebas de selección para entrar en la universidad, el predominio de lo escrito frente a lo oral en la enseñanza y exámenes, la utilización de las diferentes lenguas vernáculas y no del latín, la distribución y usos del espacio y del tiempo en las instituciones escolares, los modos de introducir un cierto orden o disciplina en las mismas, las relaciones entre profesores y alumnos, la influencia de los organismos públicos –no eclesiásticos– en dichas instituciones, la denominación y contenidos de la casi totalidad de las

materias impartidas, los sistemas de evaluación, y los instrumentos y tecnologías utilizadas en la enseñanza –desde la pizarra a la fotocopiadora o los ordenadores–, entre otros aspectos. Todo ello sin referirnos a algunos de los cambios más recientes, como la existencia de órganos colegiados de gestión con participación de los padres, profesores y alumnos, o de sistemas de evaluación de los profesores por los alumnos en la enseñanza universitaria y de los centros docentes y profesores en otros niveles educativos.

De un modo u otro la primera conclusión que obtendría nuestro buen clérigo o monje es que la enseñanza había dejado de ser un espacio restringido a una elite eclesiástica o laica de varones, es decir, un espacio masculino y clerical en el que toda la enseñanza tenía lugar en un idioma, el latín, sólo conocido y utilizado en los ámbitos eclesiástico y docente. Otras conclusiones vendrían después. Pero tanto en su mente como en la del oyente o lector de la anécdota quedaría la duda sobre si el tiempo transcurrido –entre 600 y 800 años– no justifica una vez más, a la vista de los cambios observados, la atribución a las instituciones docentes –y a los sistemas educativos– de una naturaleza antes conservadora que innovadora. Ambos desearían conocer cuando se habían producido tales cambios –u otros que pudieran observarse–, a qué ritmos y de qué modo. O sea, por qué habían tenido lugar tales cambios y no otros, en unos momentos determinados y no en otros, cuál había sido el proceso de difusión de los mismos y hasta qué punto habían afectado a la propia tarea educativa, a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La mayoría de los cambios indicados tuvieron lugar a lo largo de los siglos XIX y XX. Pueden señalarse precedentes o indicios de los mismos en los tres siglos anteriores, pero no se han producido o culminado hasta fechas posteriores, en muchos casos hasta fechas recientes. Tampoco han surgido sin más, de la noche a la mañana, sino a través de procesos de duración más o menos prolongada y en confluencia con otros cambios sociales y políticos, externos al mundo educativo, o internos al mismo.

Así pues la institución escolar y los sistemas educativos cambian. En estos cambios se aprecian diferentes tipos de relaciones tanto con dichos aspectos externos como con los internos. Tales diferencias guardan relación, a su vez, con el tipo de cambio y nos ofrecen lecciones asimismo diferentes. De ahí que sea necesario distinguir, al menos, dos tipos de cambios educativos: aquellos que se deben a procesos socioeducativos de larga duración –en los que los aspectos o condicionantes externos juegan un papel relevante–, y aquellos otros, más limitados al ámbito escolar pero también dilatados en el tiempo, de índole organizativa-curricular. No se trata, por supuesto de una división neta. Ambos cambios interactúan entre sí, pero su deslinde esclarece las relaciones existentes entre culturas escolares, reformas e innovaciones.

El que en ambos casos se trate de procesos de larga duración –más dilatados, en todo caso, los primeros– no es fruto del azar ni una estrategia discursiva. La primera lección que ofrece una visión histórica de las reformas y cambios escolares es, como se vio, el contraste entre estos últimos –que, por lo general, tienen lugar de un modo lento y casi imperceptible– y el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus calendarios irrealizables y sus persistentes y fallidas pretensiones de "reinventar" la escuela. Los ritmos del cambio son, pues, lentos pero no uniformes. También hay cambios de ritmo. Épocas o períodos en los que el ritmo de los cambios se intensifica o se ralentiza. Pero lo que nos interesa captar, en estos instantes, son los procesos de cambio en su larga duración y no aquellos instantes en los que el cambio parece cobrar fuerza o paralizarse.

Cambios que tienen su origen en procesos socioeducativos

Los sistemas educativos, las instituciones docentes, están sometidos a cambios que guardan una estrecha relación con procesos y cambios sociales cuyos efectos o consecuencias sólo se aprecian a lo largo de períodos de tiempo dilatados, incluso superiores al siglo. Tres claros ejemplos serían los procesos de escolarización, alfabetización y feminización. Tres procesos iniciados entre los siglos XVI y XIX y todavía no finalizados –los dos primeros– o que ofrecen nuevas características –el segundo, por ejemplo, las nuevas alfabetizaciones y neoanalfabetismos. En todos ellos han concurrido e influido, de modo determinante, realidades externas –el trabajo infantil o la incorporación de la mujer al mundo laboral, por ejemplo–, así como cambios mentales y tecnológicos que han limitado las opciones posibles. Todos ellos han determinado, y determinan, unos u otros cambios en la organización escolar, en los currículos y en los modos de enseñanza y aprendizaje; es decir, en el quehacer educativo y en la realidad cotidiana de los centros docentes.

Quisiera, sin embargo, detenerme en un proceso socioeducativo iniciado, según los países, en los últimos años del siglo XIX y los primeros decenios del XX, y todavía no resuelto ni concluido. Me refiero al ya mencionado paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos, o sea, a la extensión de la escolarización y del proceso de inclusión a dicho nivel educativo. Y lo hago por tres razones. Primero, porque es éste el nivel educativo que más reformas ha experimentado desde su configuración inicial. Segundo, porque es, asimismo, la cuestión o problema clave en la casi totalidad de las reformas estructurales y curriculares que han tenido lugar en Occidente en los últimos decenios. Y tercero, porque su análisis muestra ese contraste u oposición, al que antes aludí, entre los propósitos de unos reformadores determinados y las tradiciones de una cultura escolar

fuertemente asentada en una combinación de coherencia ideológica e intereses corporativos difícilmente superable.

El bachillerato, como nivel educativo con entidad propia, es, como se dijo al hablar de los sistemas educativos, una creación decimonónica que se origina en paralelo con la configuración dual de los sistemas educativos nacionales. Una configuración en la que se superponen, como niveles sin relación alguna, una enseñanza primaria de vocación general, para la mayoría de la población infantil, y una enseñanza media, dirigida a una reducida elite masculina, con una finalidad no profesional sino académicamente propedéutica en relación con la universidad y socialmente distintiva. Sus contenidos, fundamentalmente humanísticos y teóricos, y métodos, así como su alta eficacia interna –bajo porcentaje de abandonos y repeticiones– casaban a la perfección con sus objetivos y destinatarios.

Toda la historia posterior de esta enseñanza intermedia y de sus continuas reformas, en especial en el siglo XX, es el intento, primero, de preservar su naturaleza original mediante la creación de otros bachilleratos –técnico, moderno, laboral– o la introducción de exámenes iniciales, intermedios o finales que cumplieran una función selectiva sin modificar sus objetivos y contenidos, y, después, de conciliar en el seno de un mismo nivel educativo para todos –escuela secundaria única o comprehensiva– el objetivo propedéutico tradicional con otros de índole profesional o de formación básica general. Todo ello ya en la segunda mitad del siglo XX –en España en las reformas de 1970 y 1990–, una vez advertido que la creación de otros bachilleratos y ramas paralelas, o la introducción de medidas selectivas, no evitaba la masificación del bachillerato tradicional y su correlativa conversión en una fábrica de frustraciones (Viñao, 1996a).

La cuestión que aquí me interesa no es ya dilucidar si tales objetivos son o no conciliables en una misma institución docente o si, dentro de ella, vuelven o no a reproducirse, por otras vías, procesos de diferenciación socioeducativa. Lo que trato de mostrar es que el fracaso total, en España, del bachillerato unificado y polivalente (reforma de 1970), que nunca fue unificado ni polivalente, o el fracaso relativo de la educación secundaria obligatoria (reforma de 1990), no se debió o se debe sólo a problemas financieros, errores en el proceso de aplicación o dificultades derivadas de la necesaria reestructuración de la red escolar y del no menos necesario reajuste de profesores, sino, al menos en parte, a la oposición existente entre los objetivos de ambas reformas y la cultura escolar o tradiciones y mentalidad dominantes en este nivel educativo. ¿Cómo puede afrontarse una reforma macroestructural que implica la configuración, desde los 12 a los 16 años, de una etapa inferior, única y obligatoria de la educación secundaria (ESO), asignándola a un cuerpo de profesores que mayoritariamente sigue teniendo una concepción preparatoria para la universidad de la misma, y que además ha recibido una formación cada vez más especializada, que no siempre

coincide con la que exigen algunas de las más amplias áreas de conocimiento de que consta dicha enseñanza?. O, con la vista puesta en el futuro, ¿cómo compaginar y articular la generalización de la escolarización hasta los 18 años, cuyo carácter inevitable indican la evolución al respecto de los países más avanzados y los estudios sobre las aspiraciones y expectativas de las familias españolas, con la naturaleza tradicionalmente propedéutica y selectiva de nuestra enseñanza secundaria?.

Cambios organizativos y curriculares

Los sistemas educativos, las instituciones docentes, experimentan otros cambios que, aún guardando relación con aspectos políticos, sociales o económicos externos a ella, no son procesos socioeducativos en un sentido amplio, como los anteriormente referidos, sino que se circunscriben al ámbito organizativo y curricular. Hablo, por supuesto, no de cambios puntuales y limitados –por ejemplo, la introducción de una nueva disciplina, la sustitución de un método de trabajo en el aula por otro o la utilización de un nuevo recurso tecnológico–, sino de reformas de fondo que implican una amplia serie de cambios que afectan a todos los procesos educativos y a la vida de los centros docentes.

Tomaré dos ejemplos que he analizado con más extensión en otros trabajos: los cambios acaecidos en la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España, desde la reforma de 1838 hasta 1936, y la difusión de la escuela graduada y de la función directiva, en este mismo nivel educativo, desde su introducción en 1898 hasta hoy (Viñao, 1990 y 1998b)[*]. En ambos casos nos hallamos ante auténticas reformas de fondo, organizativas y curriculares. En ambos casos, además, me sitúo en la perspectiva de la larga duración. Y no por capricho o azar, sino porque dicha perspectiva es la que corresponde a tales reformas. Esta sería la primera lección: el análisis de la introducción y difusión de una reforma que merezca tal nombre –no de cambios puntuales o superficiales–, así como de sus consecuencias y efectos, sólo puede efectuarse desde la larga duración. Una duración que, en ambos casos, cubre todo un siglo. La segunda lección, de índole más general, es de orden metodológico: si hablamos de reformas educativas en abstracto es imposible dar una respuesta satisfactoria acerca de su éxito o fracaso. Sólo si se considera un tipo o varios tipos concretos de reforma, y uno se pregunta cómo y en qué aspectos y circunstancias estas reformas han tenido éxito o han fracasado, podremos obtener algunas ideas sobre ello (Kliebard, 2002, p. 130).

[*] Los ejemplos, como es obvio, pueden ampliarse. Quien esté interesado en hallar otros que avalan las tesis generales aquí mantenidas, puede consultar el libro de Ramón López Martín, *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Valencia, Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 2001.

¿Qué conclusiones pueden obtenerse de ambos ejemplos? ¿Qué podemos aprender de ellos, además de lo ya referido?. Al menos lo siguiente:

- El análisis de cualquier reforma educativa requiere distinguir tres ámbitos: el de la teoría o propuestas de los "expertos", el de la legalidad en todas sus formas y manifestaciones, y el de las prácticas. Teoría, legalidad y prácticas no coinciden. Pero tampoco son compartimentos estancos o que difieran totalmente. Se determinan e influyen entre sí. Más aún, en cada una de ellos pueden verse huellas de los otros dos.
- El paso de la teoría a la legalidad constituye, además, todo un proceso de negociación y toma de decisiones en el que intervienen grupos e intereses, ideologías, actitudes y opiniones. La aplicación de las disposiciones legales –o de las propuestas que las fundamentan, desarrollan e interpretan– es, asimismo, un proceso de adaptación y desnaturalización de las mismas, cuando no de formalización burocrática. Su necesaria adaptación a contextos quizás similares, pero siempre diferentes, y la imposibilidad de prever todas las situaciones y repercusiones posibles –por la siempre inabarcable complejidad de lo real y de sus relaciones causales– generan efectos no queridos o buscados.
- En toda reforma pueden apreciarse cambios o innovaciones concretas, aceptadas sin discusión ni resistencias, de difusión rápida tras su aprobación legal. El paso de las 6 a las 5 horas diarias de clase acordado en 1923, el establecimiento en 1887 de un período vacacional de 45 días, o la introducción del recreo como práctica cotidiana en los años finales del siglo XIX y primeros del XX, constituyen tres buenos ejemplos en el ámbito de la enseñanza primaria. La implantación rápida de un cambio o innovación suele tener lugar cuando las propuestas coinciden con los intereses corporativos y la cultura profesional de los docentes –o sea, cuando esta última halla el apoyo de los "expertos", sin que se aprecien resistencias sociales externas al mundo educativo-, o cuando la legalidad se limita a reconocer una práctica preexistente, contribuyendo de este modo a su generalización.
- Toda reforma, cambio o innovación produce efectos no previstos, queridos o buscados. En ocasiones dichos efectos constituyen auténticas innovaciones organizativas o curriculares que se consolidan a lo largo de un proceso más o menos dilatado. En otros casos, se trata de comportamientos o actitudes a veces incluso opuestas a las que en un principio se pretendían.

  Ejemplos del primer caso serían la génesis de la idea de curso escolar y la configuración progresiva de la semana como unidad base de la distribución escolar del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria. Ambas innovaciones no fueron consecuencia de propuestas que habían obtenido un respaldo legal, sino, respectivamente, efectos no previstos, en

el primer caso, de la introducción de las vacaciones estivales, en 1887 y de la fijación de un período inicial para la admisión de los alumnos, y, en el segundo, de la ampliación –de hecho y legal– de las disciplinas y ejercicios escolares. Si bien, todo hay que decirlo, la generalización en España y en la enseñanza primaria de la noción de curso académico no se produciría hasta la década de los 60 del siglo XX como consecuencia de las prescripciones teóricas y legales de una pedagogía tecnoburocrática auspiciada, por algunos inspectores y pedagogos, desde el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria -CEDODEP- creado en 1958 (Viñao, 2001b).

Ejemplos de comportamientos y actitudes opuestos a los que se pretendía promover, serían, durante las primeras décadas del siglo XX, el rechazo que la generalidad de los maestros mostraba hacia las escuelas graduadas –salvo que fueran a ellas para ser directores–, y su correlativa preferencia por las unitarias o por una concepción "débil" de la función directiva. O, en los últimos años del siglo XX, la ausencia de candidatos a la dirección entre el 32 y el 75 % de los centros docentes, según los niveles educativos, o el recurso a la copia de libros escritos al efecto, o de documentos aprobados en otros centros docentes, a la hora de elaborar los proyectos educativos y curriculares o las programaciones de aula a fin de cumplimentar, sin esfuerzo alguno y con escasa repercusión sobre la práctica docente, las respectivas exigencias administrativas.

- El contraste, antes referido, entre la teoría –las propuestas–, la legalidad –las prescripciones– y las prácticas –lo que sucede en el aula y los centros docentes– permite además apreciar:
  - La lenta difusión o no aceptación de aquellas innovaciones que hallan resistencias u obstáculos (por ejemplo, la ampliación de materias aprobada en 1901 en la enseñanza primaria o la implantación del modelo organizativo de la escuela graduada), así como las causas, las modalidades y los agentes o actores de tales resistencias.
  - La existencia de continuidades, persistencias y tradiciones (por ejemplo, el carácter no lectivo de la tarde del jueves, la jornada partida, el método individual de enseñanza) más allá de su no reconocimiento legal, en el primer caso, o de las críticas de que fueron objeto, en el segundo y tercer casos.
  - La necesidad de conocer y analizar los procesos de construcción, consolidación y cambio de las prácticas cotidianas en el aula y fuera de ella.
  - La oposición, una vez más, entre al menos tres culturas escolares con puntos de vista y preocupaciones diferentes: la cultura de los reformadores y gestores de la educación –políticos, administradores, supervisores–, la de los científicos de la educación –aquellos que desde

las universidades y centros de investigación estudian y analizan este campo de la actividad humana– y la de los profesores y maestros.

Culturas escolares, reformas e innovaciones

La innovación educativa, como el cambio en la escuela, constituye una “aventura” (Carbonell, 2000). En cuanto tal “aventura” parece que en principio no casa o se opone a la idea o a la misma existencia de una cultura escolar, de un conjunto de tradiciones y prácticas con una cierta continuidad o permanencia a lo largo del tiempo. La oposición es más semántica que real. En primer lugar, la innovación ha de situarse frente a dicha cultura o culturas. Desconocer su existencia sería un error. No analizarlas sería añadir un error a otro error. Además, ha de apoyarse en dicha cultura o en algunos aspectos de ella. No se innova en abstracto, a partir de cero ni sobre el papel, sino en un contexto y circunstancias determinadas. Y hay que tener muy claro que es lo que puede favorecer o dificultar la innovación. Por último, la innovación y el cambio crean su propia cultura, sus continuidades, persistencias y tradiciones. De ahí, por ejemplo, que los movimientos de renovación pedagógica surgidos en España en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX tuvieran más consistencia y se originaran en aquellas regiones en las que perdurara, tras la guerra civil, la memoria histórica de un período de renovación y cambio –con sus protagonistas– anterior a la misma. De ahí, también, que muchas de las debilidades de dichos movimientos se debieran, en algunos casos, a la ausencia de una tradición y prácticas de renovación en las que apoyarse o que sirvieran de referencia; o que dichas referencias –por ejemplo, en el campo de la didáctica y organización escolar– se buscaran desesperadamente en otros países con un total desconocimiento de la obra pedagógica y educativa que, combinando teoría y práctica, había tenido lugar en España en los años 20 y 30 de dicho siglo.

La innovación pedagógica implica cambios –y también continuidades– en los contenidos, tecnologías y métodos, así como en la organización escolar y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Tales cambios pueden ser generados, como se ha dicho, por personas individuales o asociaciones y grupos de profesores, pero su difusión precisa siempre una cierta institucionalización en grupos más o menos amplios; es decir, la confrontación de reflexiones y prácticas diversas originadas a partir de una voluntad innovadora, de un determinado marco conceptual y teórico y de la experimentación práctica del mismo.

Este doble juego e interacción entre teoría y práctica plantea algunos dilemas. La innovación se mueve entre la necesidad de establecer continuidades y la también necesidad de poner siempre en cuestión tanto la teoría como la práctica. Para difundirse ha de alcanzar cierto grado de estabilidad en aquellas prácticas fundamentadas que han de sustituir a las

anteriores. Sin embargo, la permanente puesta en cuestión de las mismas puede originar la no consolidación de cambio alguno. Este dilema entre continuidad y cambio no puede resolverse a favor de ninguno de los dos polos. La continuidad acaba con la innovación y el cambio con su consolidación. Si es cierto que se hace camino al andar, también lo es que si el objetivo es sólo viajar, nunca se llegará a Itaca alguna, lo cual puede ser muy romántico pero escasamente práctico –y peligroso– en lo que a la educación se refiere. Esto no implica que no se viaje a varias Itacas al mismo tiempo o que no se haga de Itaca un puerto en el que recalar antes de iniciar un nuevo viaje.

Al mismo tiempo las innovaciones nacen con una mayor o menor vocación de difusión. Si se innova es, en principio, para generar cambios que se extiendan sino al conjunto del sistema educativo, al menos al mayor número posible de aulas y centros docentes. Sin embargo, la difusión o aplicación de una innovación en un contexto diferente de aquél en el que se originó –y por otros profesores y alumnos– implica siempre su interpretación y adaptación. Esta es una de las pocas "leyes" que pueden obtenerse del análisis histórico de los procesos de innovación, cambio y renovación: toda difusión supone modificación por adaptación. Así sucedió con los jardines de la infancia de Froebel cuando se pretendió su extensión a las clases populares en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX (Taylor, 1986), o su establecimiento en otros países (Leen-Lundberg, 1982), como había sucedido antes con las ideas y métodos de Pestalozzi, y como sucedería con el herbartianismo al ser (re)interpretado desde los Estados Unidos, o con las ideas y métodos de la Escuela Nueva –hay tantas Escuelas Nuevas cuantos intérpretes de la misma–, de Decroly o de Montessori, por citar algunos de los ejemplos más conocidos. Si ya en vida del o de la promotora de una determinada innovación –cuando ésta tiene un origen individual– ha sido imposible evitar los conflictos, desviaciones y separaciones producidas dentro de un mismo movimiento de renovación –ahí está el caso Freinet para atestiguarlo (Colom, 2000)-, su desaparición suele llevar aparejada la fragmentación del mismo, los conflictos entre quienes se presentan como los herederos e intérpretes auténticos del pensamiento original del innovador en cuestión –como ha sucedido tras la muerte de Paulo Freire– y, lo que es más importante, la ausencia de un punto de referencia válido que asegure la fidelidad a dicho pensamiento. Como en su estudio sobre "la educación preescolar en el mundo" decía Mialaret (1976, pp. 37-38):

> "En la práctica [....] cuando se invoca tal o cual gran método de un modo general, no se le aplica al pie de la letra, sino que se procura respetar sus principios generales y actualizar sus modalidades.
>
> [....] Toda educadora bien formada debe, por consiguiente, hacer una labor personal y, a la vez que se refiere a los grandes modelos, constituirse ella misma un método que esté en consonancia con los grandes principios pedagógicos de la educación

preescolar y se adapte a las exigencias *hic et nunc*. Esta reflexión pedagógica y esta aplicación de una pedagogía personal presuponen que la educadora haya recibido una formación suficiente para efectuar esta síntesis, síntesis que, por lo demás, no es nunca definitiva sino que debe ser replanteada constantemente".

Por otra parte, las relaciones entre reformas e innovaciones no suelen ser muy apacibles. Hay, desde luego, reformas que favorecen la innovación –ésta es una de las razones que pueden justificarlas–, al igual que otras las dificultan y entorpecen, bien de un modo buscado y planificado, bien de modo indirecto mediante una determinada política de profesorado o una formación no innovadora. Hay también reformas que, pretendiendo la generalización de innovaciones o movimientos de renovación preexistentes, lo que hacen es fagocitarlos y anularlos, como en buena parte sucedió en la España de los años 80 del siglo XX. Con independencia de ello, lo que en definitiva condiciona el trabajo del docente son, como se desprende de la cita anterior –y todo profesor sabe–, las exigencias y necesidades del día a día en cada aula concreta. Es ahí, en esa necesidad de adaptar y de valerse de unas u otras estrategias, donde reside en último término la creatividad y originalidad de la acción educativa. Como sucedía en el mundo de la "literatura" oral de la Antigüedad o de la Edad Media, lo que definía la creatividad del "aedo" o recitador no era tanto la historia contada cuanto su adaptación al auditorio, su "performance" (Zumthor, 1989). Es ahí, en el día a día del aula, donde nacen y anidan tanto la cultura escolar como la innovación educativa.

En último término, hablar, como se dijo, de cultura escolar implica, entre otras cosas, entender la enseñanza como una práctica cultural que tiene lugar en el seno de unos determinados sistemas educativos. Una práctica sometida a unas pautas aprendidas implícitamente por cada profesor no gracias a un estudio deliberado, sino mediante la observación y la participación. Una práctica asentada en un conjunto de creencias estables y tácitas sobre la naturaleza de su actividad y de las diferentes disciplina o materias, sobre como los alumnos aprenden, y sobre cual es el papel que deben desempeñar en el aula tanto los alumnos como los profesores. Los cambios, desde dentro, en esta práctica cultural sólo pueden surgir cuando se compara, con otras diferentes, la manera de enseñar propia –de ahí el papel innovador y difusor de las innovaciones del "turismo" pedagógico o visitas a otros establecimientos docentes–, cuando dicha comparación va acompañada de la reflexión compartida, y debatida, sobre las experiencias y prácticas de otros profesores, y cuando dicha labor de comparación y reflexión compartida se integra en un programa de mejora a largo plazo continuo y persistente.

Estos procesos de innovación, renovación y mejora requieren además, para ser efectivos, tomar conciencia de la existencia y rasgos de la cultura escolar en la que el profesor realiza su tarea y, en especial, del código

disciplinar en el que opera. Dicha toma de conciencia implica un pensar histórico, una mente que capte la historicidad –continuidades y cambios– tanto de los sistemas educativos como de los niveles de enseñanza, de la organización escolar, de las formas escolares de enseñanza y aprendizaje y de los códigos disciplinares propios y ajenos. En síntesis, un pensamiento genealógico que desvele el carácter histórico de las instituciones, creencias, prácticas, mentalidades, códigos y pautas que a todo profesor le vienen dadas. Que muestre las limitaciones, posibilidades y estrategias de un proyecto de innovación y mejora a largo plazo, y que haga ver la necesidad de trabajar en los límites a fin de ensanchar y abrir las fronteras disciplinares a otros conocimientos, prácticas y saberes. Este trabajo en los confines, en los bordes, en relación con otros campos, iniciado casi siempre por un grupo minoritario de profesores, constituye uno de los signos de identidad más genuinos para saber si nos hallamos o no ante un proyecto innovador. Otro rasgo sería la importancia concedida en dicho proyecto a las actividades formativas de discusión y debate, de reflexión y comparación, y, dentro de dicha formación, a la toma de conciencia sobre la genealogía, características y tendencias de los sistemas, culturas y subculturas en las que el proyecto ha de materializarse. Este es el único sentido en el que puede afirmarse, como hizo Durkheim (1982, p. 34) en el capítulo I del curso sobre "Historia de la enseñanza en Francia", impartido en el curso 1904-05 en La Sorbona a los candidatos a la agregación en la enseñanza secundaria, que "la historia de la enseñanza es la mejor de las pedagogías". Siempre y cuando, por supuesto, esta historia incluya, como Durkheim hizo en su curso, la genealogía del sistema, del nivel educativo, de los modos de educación y de los códigos disciplinares en los que y con arreglo a los cuales los profesores han de desempañar su tarea.

Por un análisis histórico-comparativo de los procesos de innovación

Las consideraciones anteriores ilustran la necesidad de disponer de análisis histórico-comparativos sobre los procesos de innovación en el seno de unos determinados sistemas educativos, culturas, subculturas y reformas. Escasean, sin embargo, los estudios sobre las condiciones que facilitan o entorpecen la aparición de dichos procesos, la/s persona/s que los inician o promueven, las instituciones, lugares y contextos que constituyen el foco de irradiación de los mismos, y sus modos de difusión, estancamiento, transformación y desaparición. No obstante, siquiera a título provisional, parece que pueden hacerse algunas precisiones.

La primera de ellas es que las innovaciones consideradas como tales por los historiadores de la educación se han producido, en su mayoría, en los primeros niveles de los sistemas educativos, es decir, en las enseñanzas infantil y primaria. ¿Se debe ello a un enfoque parcial adoptado por los

mismos, a alguna característica peculiar de dichos niveles educativos, o a ambos aspectos?. La segunda es que tales innovaciones parecen haberse originado con más asiduidad en instituciones privadas, semiprivadas o semipúblicas de no gran tamaño o, curiosamente, en aquellas escuelas públicas unitarias o pequeñas graduadas ubicadas en el ámbito rural donde el/los maestro/s han podido actuar con mayor independencia en relación con otros compañeros o con la inspección y la administración educativa. Cuando tales procesos de innovación han tenido lugar en establecimientos públicos de mayores dimensiones y en el medio urbano ha sido, en general, porque se ha recurrido a la fórmula de los centros experimentales, piloto, o de reforma y ensayo, en los que, bajo la fórmula del patronato o fundación, ha sido posible seleccionar al director y maestros o profesores (por ejemplo, en los grupos escolares del patronato municipal de Barcelona o escuelas-modelo de Madrid en los años 20 y 30 del siglo XX), o bien porque, voluntaria o fortuitamente, han coincidido en un determinado establecimiento docente un cierto y suficiente número de profesores integrados en movimientos o grupos de renovación.

En cuanto a las relaciones entre reformas e innovaciones existen también ejemplos ilustrativos sobre las posibilidades de las reformas a largo plazo emprendidas por un reducido grupo de profesores innovadores que encuentra, en un determinado momento, unas condiciones propicias para plantear y acometer reformas desde y con el apoyo de los poderes públicos preservando, al mismo tiempo, una cierta independencia como tal grupo. Como he mostrado en un trabajo reciente, la creación del Instituto-Escuela de Madrid, en 1918, y, durante la II República, de los de Barcelona (1931), Valencia (1932) y Sevilla (1932) hubiera implicado a la larga, de no mediar la guerra civil, una total reforma de la segunda enseñanza pública sin necesidad de recurrir a la *Gaceta* oficial (Viñao, 2000). Pero para que ello sucediera fue necesario, primero, que quienes iban a fundar en 1876 la Institución Libre de Enseñanza, se convencieran antes, durante el sexenio democrático (1868-1874), del fracaso de las reformas que promovían desde la *Gaceta* sin contar con los profesores adecuados. Segundo, que, desde 1876 hasta 1918, elaboraran todo un discurso rupturista e innovador sobre la naturaleza y características de la segunda enseñanza basado en su continuidad natural con la enseñanza primaria, como partes, ambas, de una misma educación general no propedéutica, con entidad propia y distinta de la vocacional o profesional, y que lo pusieran en práctica en la Institución. Y tercero, que por fin en 1918, contando con el apoyo de la Junta para Ampliación de Estudios, pudieran contar con un establecimiento docente (el Instituto-Escuela), intencionalmente sustraído a los vaivenes políticos y a las reformas ministeriales, para, desde él, experimentar y ensayar sus propuestas con profesores seleccionados al efecto y, sobre todo, para configurarlo como un centro de formación de quienes después, a través del sistema de oposición,

iban a ocupar, por su mejor preparación, las cátedras de los Institutos de segunda enseñanza. Este modelo de reforma gradual y a largo plazo (reforzado con la creación de otros Institutos-escuela durante la II República, asimismo concebidos como centros de formación de profesores) hubiera transformado, como se ha dicho, nuestra enseñanza media si no hubiera sido interrumpido y aniquilado por la guerra civil. De él podemos extraer, al menos, tres conclusiones. Una sería que tanto las reformas como las innovaciones son procesos de larga duración condicionados por circunstancias externas a los sistemas educativos, de índole social y política. Otra, no menos importante, sería que todo proceso de reforma e innovación exige la formación en tal sentido de los profesores que han de llevarlo a cabo. Un modelo de formación y selección de profesores radicalmente distinto al existente en nuestro país y a los que se proponen, desde el gobierno central, en sustitución del mismo. Y tercero, que para difundirse y persistir en el tiempo ha de prever y configurar, al mismo tiempo, un sistema teórico-práctico de formación de quienes en el futuro sustituirán a los profesores innovadores y adaptarán a los nuevos tiempos, renovándolas, las innovaciones o reformas. Pero, como ya he afirmado, necesitamos más estudios sobre procesos concretos de reforma e innovación, realizados desde una perspectiva comparada, que nos ilustren tanto sobre su origen, difusión y evolución, como sobre las relaciones existentes entre sí y entre ambas y los cambios sociales, políticos y tecnológicos.

A modo de epílogo (culturas escolares, cambios e innovaciones)

Las explicaciones más usuales acerca del fracaso o relativo fracaso de las reformas y propuestas o intentos de cambio y renovación en las instituciones educativas recurren en ocasiones a argumentos tautológicos. Decir que la educación no cambia porque los profesores y maestros enseñan como a ellos les enseñaron, o por su mentalidad conservadora, tradicional, rutinaria, acomodaticia e incluso recalcitrantemente opuesta a los cambios, no nos dice, caso de ser cierto, por qué enseñan como les enseñaron o por qué poseen dicha mentalidad, de donde surge y por qué se genera.

La explicación de las resistencias a unos cambios concretos –y no a otros– es doble, pero interrelacionada. Por un lado, como se vio, hay una explicación institucional y sistémica: las instituciones y sistemas educativos generan, por el paso del tiempo y por su propia dinámica y fuerza internas, unas culturas escolares –a modo de sedimentos institucionales– y unos rasgos y tendencias que, en mayor o menor grado, se imponen a los protagonistas o actores de la educación. Desconocerlas, por parte de quienes desean introducir cambios en la enseñanza, sería un grave error. Por otro, hay una explicación derivada de la misma naturaleza a la vez corporativa –profesional– y contextual de la actividad docente. Esta explicación aclara,

en buena parte, por qué fracasan y hallan resistencias los cambios, reformas o innovaciones que incrementan la incertidumbre y ansiedad profesional o contextual de los profesores, que les sitúan en una posición profesional y contextual más desventajosa que la que poseen (o, al menos, que así lo perciben), y que, sobre todo, ponen en cuestión el orden del aula. Y viceversa, por qué tienen un éxito asimismo relativo, y no hallan resistencias, aquellos cambios, reformas e innovaciones que producen efectos opuestos a los antedichos.

En un trabajo reciente Kliebard (2002, pp. 126-137), tras analizar tres propuestas y programas de reforma educativa, organizativa y curricular, llevadas a cabo en Estados Unidos (la *common school* en la segunda mitad del siglo XIX, el paidocentrismo y la educación progresiva de finales del XIX y primeras décadas del XX, y la pedagogía por objetivos de la segunda mitad del siglo XX), concluye afirmando que la explicación última –no la única– del relativo fracaso o éxito de las mismas, deriva de la naturaleza sustancialmente contextual y disciplinaria (aunque él no utilice este término) del trabajo docente en el aula, del contacto cara a cara, cuerpo a cuerpo, entre el maestro y los alumnos.

La naturaleza contextual y situacional de dicha tarea explica, como ya se ha advertido, que los profesores y maestros no pueden ser considerados como unos dóciles y sumisos beneficiarios de los propuestas de reforma o de los hallazgos de las investigaciones elaboradas por otros (aunque estos otros sean también profesores). Tanto en uno como en otro caso, ellos siempre tendrán que reinterpretar, acomodar y adaptar tales propuestas y hallazgos, de índole más o menos general, a las características concretas, situacionalmente determinadas, de su trabajo, sin que nadie pueda reemplazarles en esta tarea. De ahí, en opinión de Kliebard, el éxito solo aparente –por tanto, el fracaso– de la pedagogía por objetivos, reducida, en su aplicación, a la ritual elaboración de programaciones detalladas del trabajo en el aula después embalsamadas, sin más consecuencias, en los archivos de la dirección o inspección. En conclusión, el éxito o fracaso de toda reforma, cambio o innovación depende, primero, de que pueda ser interpretada, acomodada o adaptada al contexto, y, segundo, de cómo lo sea, ya que en dicho proceso caben desde la adaptación creativa e inteligente hasta el ritualismo, el simple rechazo o la tergiversación que desvirtúa los propósitos iniciales.

En opinión de Kliebard (2002, p. 132), además, la explicación del relativo fracaso de las reformas hay que buscarla también en el antagonismo existente entre las dos funciones, aparentemente compatibles, que los profesores deben llevar a cabo en el aula: la función de mantener el orden y la de enseñar. En principio, dice, nadie niega que sea necesario un mínimo de orden para enseñar. Sin embargo, añade, el requerimiento de guardar el orden ha llegado a ser en la práctica tan supremo o dominante que ahoga la función de enseñar. El maestro es considerado buen o mal maestro en función de que

su clase guarde o no el orden. Ello explica, por ejemplo, el que, según los datos facilitados por Larry Cuban (1993) en su estudio sobre las continuidades y los cambios en las aulas estadounidenses desde 1890 a 1990, tras varias décadas de predominio científico y reformista del paidocentrismo y de la educación progresiva, sólo entre un 5 o 10 % de las escuelas hubieran intentado aplicar, de forma activa, sus métodos e ideas, así como que un 25 % ofreciera una situación híbrida entre las prácticas nuevas y las tradicionales, y que, por último, cerca de los 2/3 de las escuelas hubieran permanecido impermeables a dicho movimiento de reforma e innovación. La razón era bien simple: las prácticas e ideas de dicho movimiento ponían en cuestión el orden tradicional del aula basado en la actividad de "repetición", o sea, en las preguntas del profesor y las respuestas de los alumnos a partir, por lo general, de lo dicho en un libro de texto. La ampliación y diversificación de las actividades a realizar, y el fomento de la comunicación entre los alumnos o de su autonomía en el aula, implicaban la ruptura del orden tradicional y, en todo caso (como sucede en las prácticas y escuelas alternativas o en todo proceso innovador), la implantación de un distinto y nuevo orden basado en otro tipo de estrategias y condiciones de trabajo. De ahí, que las reformas fracasen cuando ponen peligro el mantenimiento del orden en el aula, el ambiente o clima que exige la enseñanza –un clima configurado por la cultura del nivel educativo, tipo de enseñanza y profesores de que se trate–, y las ventajas percibidas en el entorno profesional por los docentes. O, desde una perspectiva más amplia, cuando ignoren, como si no existieran, los requerimientos, condicionantes y tendencias básicas de los sistemas educativos, y la fuerza de aquellos rasgos que caracterizan las culturas escolares –en especial, las de los profesores– que anidan en las instituciones docentes. Es decir, cuando consideren que la enseñanza puede mejorar de inmediato o a corto plazo (el plazo de la corta vida política de los reformadores) mediante leyes y decretos, por muy bien intencionados que estos sean.

Bibliografía

A.A.V.V. (1996), "History and Educational Reform", *History of Education Quarterly*, 36 (4), 473-502.

ALDRICH, R. (1998), "The Role of the Individual in Educational Reform". En C. Majorek, E. W. Johaningmeier, y F. Simon (eds.), *Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives*. Gent, Paedagogica Historica, Supplementary series (IV), pp. 345-357.

ALBISETTI, J. (1992), "El debate sobre la reforma de la enseñanza secundaria en Francia y Alemania". En D. K. Müller, F. Ringer y B. Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 259-281.

------(1992a), "Una crítica de la sistematización". En D. K. Müller, F. Ringer y B. Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social,1870-1920*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 301-309.

AMBLER, J. S. (1997), "Who Benefits from Educational Choice? Some evidence from Europe". En E. Cohn (ed.), *Market Approaches to Education. Vouchers and School Choice*. Oxford, Pergamon Press, pp. 353-379.

ARCHER, M. S. (1979), *Social Origins of the Educational Systems*. London, Sage Publications.

AYMES, J-R. (1986), "Les 'ilustrados' espagnols face au clergé et à l'enseignement de la religion dans les écoles élémentaires et techniques". En *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours*. Tours, CIREMIA, Université de Tours, pp. 41-64.

BLANCO WHITE, J. Mª, (2002). *Sobre educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

BOLÍVAR, A.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2002), *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona, Ediciones Aljibe.

CAMPBELL, D. (1982), "Experiments as Arguments". *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3 (3), 327-337.

CARBONELL, J. (2000), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.

CHERVEL, A. (1991), "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, 295, 59-111.

------(1996), “Des disciplines scolaires à la culture scolaire”. En J. Sturm, J. Dekker, R. Aldrich y F. Simon (eds.), *Education and Cultural Transmission*. Gent, Paedagogica Historica, Supplementary series (II), pp. 181-195.

------(1998), *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris, Belin.

COLOM, A. (2000), *La pedagogía institucional*. Madrid, Síntesis.

CUBAN, L. (1990). “Reforming Again, Again, and Again”. *Educational Researcher*, 19, 3-13.

------(1990a), “A Fundamental Puzzle of School Reform”. En A. Lieberman (ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. New York, Falmer Press.

------(1993), *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. New York, Teachers College Press.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.

DALE, R. (2002), “Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?”. En J. Schriewer (comp.), *Formación del discurso en educación comarada*. Barcelona, Ediciones Pomares, pp. 69-90.

DEPAEPE, M. (2000), *Order in progress. Everyday Education practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven, Leuven University Press.

DEPAEPE, M.; SIMON, F. (1995), “Is There any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools”, *Paedagogica Historica*, XXX (1), 9-16.

DOMÍNGUEZ MARTÍN, M. (1935), “Sobre la escuela unitaria”, *Escuelas de España*, II (19), 326-333.

DURKHEIM, E. (1982) [1938], *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta.

ELMORE, R. F.; FULLER, B. (1996), “Conclusion. Empirical Research on Educational Choice: What Are the Implications for Policy Makers?”. En R. F. Elmore, B. Fuller y G. Orfield (eds.), *Who Chooses? Who Looses? Culture, Institutions, and Unequal Effects of School Choice*. New York, Teachers College Press, pp. 189-201.

ESCOLANO, A. (1999), “Los profesores en la historia”. En J. Magalhães & A. Escolano (orgzs.), *Os Professores na História*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 15-27.

------(2000), “Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, monográfico sobre “La educación en España en el siglo XX”, 201-218.

ESCUDERO, J. M. (1994), “El desarrollo del curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario”, *Revista de Educación*, 304, 113-145.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986), *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Editorial Laia.

FERRIÈRE, A. (1930), *Problemas de educación nueva*. Madrid, Francisco Beltrán.

FULLAN, M. (1994), “La gestión basada en el centro: el olvido de los fundamental”, *Revista de Educación*, 304, 147-161.

GARRIDO, F. (1865-67), *La España contemporánea. Sus progresos morales y materiales en el siglo XIX*. Barcelona, Salvador Manero, 2 tomos.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992), “Reformas educativas: utopía, retórica y práctica”, *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68.

------(1996), “Reformas educacionais: utopia, retórica e práctica”. En T. T. da Silva y P. Gentili (orgzs.), *Escola S.A. Quem gana e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasilia, CNTE, pp. 50-74.

------(1998), “Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española”. En M. J. Warde (org.), *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Sao Paulo, Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, pp. 85-108.

GIL DE ZÁRATE, A. (1855), *De la instrucción pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 3 tomos.

GIOLITTO, P. (1983), *Histoire de l’enseignement primaire au XIXe siècle. L’organisation pédagogique*. Paris, Nathan.

GOODMAN, J. (1995), “Change without Difference: School Restructuring in Historical Perspective”. *Harvard Educational Review*, 65 (1), 1-29.

GOODSON, I. (1995), *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.

------(2000), *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

GREEN, A. (1990), *Education and the State Formation. The Rise of the Educational Systems in England, France and the USA*. New York, St. Martin Press.

------(1997), *Education, Globalization and the Nation State*. New York, St. Martin’s Press, Inc..

GROSVENOR, I.; LAWN, M.; ROUSMANIERE, K. (eds.) (1999). *Silences & Images. The Social History of the Classroom*. New York, Peter Lang.

GUEREÑA, J.-L.; VIÑAO, A. (1996), *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona, EUB.

HAMILTON, D. (1991), “Orígenes de los términos <clase> y <currículum>”, *Revista de Educación*, 295, 187-205.

------(1991a), "De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula", *Revista de Educación*, 296, 23-42.

HARGREAVES, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.

HUNTER, I. (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Pomares-Corredor.

JULIA, D. (1995), "La culture scolaire comme objet historique". En *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Gent, Paedagogica Historica, Supplementary series (I), pp. 353-382.

------(1996), "Riflessione sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scholastiche". *Annali di Storia dell'Educazione*, 3, 119-147.

------(2000), "Construcción de las disciplinas escolares en Europa". En J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 45-78.

KLIEBARD, H. M. (2002), *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th Century*. New York, Teachers College Press.

LEEN-LUNDBERG, K. (1982), *The Abandonment of the Froebelian Kindergarten in the USA: Causes and Efects*. Comunicación multicopiada presentada en el IV congreso de la International Standing Conference for the History of Education, celebrado en Budapest.

LUZURIAGA, L. (1922), *La escuela unificada*. Madrid, J. Cosano.

------ (2001) [1931], *La escuela única*. Madrid, Biblioteca Nueva.

MARTÍNEZ LÓPEZ-MÚÑIZ, J. L. (2001), "Ejes para una reforma". En *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, pp. 325-346.

MATEOS MONTERO, J. (2001), "La formación crítica en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca". En J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada editorial, pp. 61-80.

MEYER, J. W. (2000), "Globalização e currículo. Problemas para a teoría en Sociología da Educação". En A. Nóvoa & J. Schriewer (eds.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa, EDUCA, pp. 15-32.

MEYER, J. W. y RAMÍREZ, F. O. (2002), "La institucionalización mundial de la educación". En J. Schriewer (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Ediciones Pomares, pp. 91-111.

MIALARET, G. (1976), *La educación preescolar en el mundo*. París, UNESCO.

MILL, J. S. (1921), *Autobiografía*. Madrid, Calpe.

MÜLLER, D. K. (1992), "El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania". En D. K. Müller, F. Ringer y B.

Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social,1870-1920*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 37-86.

NÓVOA, A. (1987), *Le temps de professeurs*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vols.

------(1998), "Professionnalisation des enseignants et Sciencies de l'éducation". En P. Drewek y Ch. Lüth (eds.), *History of Educational Studies*. Gent, Paedagogica Historica, Supplementary series (III), pp. 403-430. Publicado también en A. Nóvoa (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa, EDUCA, pp. 121-145.

OSSENBACH, G. (2001), "Génesis histórica de los sistemas educativos". En J. L. García Garrido, G. Ossenbach Sauter y J. M.Valle, *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos, pp. 13-60.

------(2002), "Génesis de los sistemas educativos nacionales en el ámbito occidental". En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid, UNED, pp. 21-43.

PEDRÓ, F.; PUIG, I. (1998), *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.

PROST, A. (1990), "Schooling and Social Stratification: Paradoxes of the Reform of the Middle School in the 20th Century France". En A. Leschinsky y K. U. Mayer (eds.), *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 38-61.

PUELLES, M. DE (1995), "Reflexiones sobre la formación del Estado liberal y la construcción del sistema educativo (1834-1857)". En Leoncio Vega Gil (coord.), *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo", pp. 37-61.

------(2002), "Estado y Educación: una relación histórica". En A. Ruiz (coord.), *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 17-48.

RAMÍREZ, F. O.; VENTRESCA, M. J. (1992), "Institucionalización de la escolarización masiva. Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno", *Revista de Educación*, 298, 121-139.

REID, W. A. (1998), "Currículos extraños: orígenes y desarrollo de lass categorías institucionales de la escolarización", *Revista de Estudios del Currículum*, I-3, 7-24.

RINGER, F. (1992), "Introducción". En D. K. Müller, F. Ringer y B. Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid, Centro

de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 19-34.
------(1992a). “La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: elcaso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920”. En D. K. Müller, F. Ringer y B.Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 87-129.
RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2001), *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona, Ariel.
RODRÍGUEZ TAPIA, R. (1999). *La enseñanza neutral*. Madrid, Grupo Unisón Producciones.
ROMBERG, T.; PRICE, G. (1983). “Curriculum Change as Cultural Change”. En G. Griffin (ed.), *Staff Development*. Chicago, University of Chicago Press, pp. 154-184.
ROUSMANIERE, K. (1997), *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*. New York, Teachers College Press.
ROUSSEAU, J. J. (1988), *Proyecto de constitución para Córcega. Consideraciones sobre el gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*. Madrid, Tecnos.
RUIZ PAZ, M. (1999), *Los límites de la educación*. Madrid, Grupo Unisón Producciones.
SCHRIEWER, J.; HARNEY, K. (1992), “Los ‘sistemas’ de educación y su comparabilidad: comentarios metodológicos y alternativas teóricas”. En D. K. Müller, F. Ringer y B. Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 283-299.
SIMON, B.(1992), “Sistematización y segmentación en la educación: el caso de Inglaterra”. En D. K. Müller, F. Ringer y B. Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 131-158.
SIROTNIK, K. A. (1994), “La escuela como centro de cambio”, *Revista de Educación*, 294, 7-30.
STEEDMAN, H. (1992), “Instituciones determinantes: las *endowed grammar schools* y la sistematización de la educación secundaria inglesa”. En D. K. Müller, F. Ringer y B. Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 161-193.
SWAAN, A. (1991), “El currículum elemental como código nacional de comunicación”, *Revista de Educación*, 295, 207-290.

TAYLOR ALLEN, A. (1986), "Jardines de niños, jardines de Dios: kindergarten y guarderías en alemania en el siglo XIX", *Revista de Educación*, 281, 125-154.

TERRÓN, A.; ÁLVAREZ, V. (2002), "Sobre cultura escolar y mitos en nuestra escuela", *C&E. Cultura y Educación*, en prensa.

TERRÓN, A.; MATO, A. (1995). "Modifications de programmes et inertie institutionnelle: tradition et changement dans le modèle scolaire des classes homogènes", *Paedagogica Historica*. XXXI (1), 125-150.

TIANA, A. (2002), "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación". En Aurora Ruiz (coord.), *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 49-70.

TYACK, D.; CUBAN, L. (1995), *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mss., Harvard University Press.

TYACK, D.; TOBIN, B. (1994), "The Grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change?", *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.

VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. (1994), "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". En G. Vincent (dirs.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-48.

VIÑAO, A. (1990), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid, Akal.

------(1996), "Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio". En *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Murcia, Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia, pp. 17-29.

------(1996a), "La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria ¿necesidad o virtud?". En Mª N. Gómez García (ed.). *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria en España*. Sevilla, Editorial Kronos, pp. 137-155.

------(1998), "Neoliberalismo a la española", *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 75-80.

------(1998a), "Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes". En *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 167-183.

------(1998b). *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona, Ariel.

------(2000), "Un modelo de reforma educativa: los Institutos-escuela (1918-1936)", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.
------(2001), "Análisis crítico del concepto neoliberal de calidad de enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)", *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 4, 63-87.
------(2001a), "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas", *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.
------(2001b), "Escuela graduada y exámenes de promoción. ¿Necesidad endógena o imposición exógena?". En *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Oviedo, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, pp. 537-551..
------(2001c), "La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica". En P. Álvarez Lázaro (dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid, Fundación BBVA y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 363-388.
WEILER, H. N. (1998), "Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y en la República Federal Alemana", *Revista de Estudios del Currículum*, I-2, 54-76.
WEISS, C. H. (1995), "The Four 'I's' of School Reform: How Interests, Ideology, Information, and Institution Affect Teachers and Principals", *Harvard Educational Review*, 65 (4), 571-592.
WITTE, E.; BACKHEUSER, E. (1933), *La escuela única*. Barcelona, Labor.
ZUMTHOR, P. (1989), *La letra y la voz de la "literatura" medieval*. Madrid, Cátedra.